

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

**Studijní obor
(kombinace):** Speciální pedagogika předškolního věku

Připravenost romských dětí na školu

Preparedness Romanies children for school

Die Schulbereitung der Romakinder

Bakalářská práce: 08–FP–KSS– 2012

Autor:

Klaudia MATUŠKOVÁ

Podpis:

Adresa:

Litvínovská 525

190 00, Praha 9

Vedoucí práce: doc.PhDr. Bohumil Stejskal, CSc.

Počet

| Stran | Grafů | Obrázků | tabulek | pramenů | Příloh |
|-------|-------|---------|---------|---------|--------|
| 70 | 20 | 0 | 8 | 30 | 3 |

V Liberci dne: 2. 4. 2009

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 2.4. 2009

Kludia Matušková

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji panu doc.PhDr. Bohumilu Stejskalovi,CSc. za odborné vedení bakalářské práce, cenné rady a připomínky. Dále děkuji panu Mgr. Robertovi Samkovi za zprostředkované kontakty, podané informace a inspirativní náměty, ale mé poděkování patří i všem respondentům. Děkuji také všem pedagogům, kteří mi umožnili uskutečnit šetření v jejich zařízeních.

Název bakalářské práce: Připravenost romských dětí na školu

Název bakalářské práce: Preparedness Romanies children for school

Název bakalářské práce: Die Schulbereitung der Romakinder

Jméno a příjmení autora: Klaudia Matušková

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2008/09

Vedoucí bakalářské práce: doc.PhDr. Bohumil Stejskal, CSc.

Resumé:

V bakalářské práci jsem šetřila školní připravenost romských dětí se zaměřením na jejich jazykové kompetence. Práci tvořily dvě stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí zpracování a prezentace odborných znalostí objasňovala školní připravenost obecně. V další části byla popsána předškolní výchova romských dětí a jejich jazyková situace. Dále byl srovnán jazyk český s jazykem romským. Praktická část zjišťovala pomocí Heidelbergského testu vývoj řeči u 15 romských dětí a srovnávala získané výsledky před předškolní přípravou a po roční přípravě. Dále bylo dotazováno 50 rodičů romské národnosti ohledně důležitosti vzdělání pro jejich děti. Výsledky ukázaly, že předškolní příprava výrazně zvýší jazykové kompetence romských dětí a jejich školní připravenost.

Klíčová slova:

školní připravenost, předškolní výchova, Romové a vzdělání, vzdělávací předpoklady, jazykové kompetence, test vývoje řeči

Summary:

In bachelors work I found out school preparedness of Romanies children with a view to their language competences. Work created two fundamental domains. A theory part by means of elaboration and presentations of specialist knowledges made school preparedness general. In the next part was described prep-school teaching of Romanies children and their language situation. Then was confront Czech language and Rom's language. A practical part found out by means of Heidelberg's test a speech

development by 15 Romanies children and compared acquired results before prep-school preparedness and after one year preparedness. Next was examined 50 parents of Romanies nationality as to importance education for their children. Results showed that prep-school preparedness pronounced increase language competences of Romanies children and their school preparedness.

Keywords:

school preparedness, prep-school teaching, Romanies and education, educational assumptions, language competences, test of a speech development

Das Resümme:

In der Bachelor – Arbeit habe ich die Schulbereitung der Romakinder mit der Orientation auf ihre Sprach – kompetenz analysiert. Die Arbeit wurde aus den zwei hauptsächlichen Bereichen gestaltet. Der theoretische Teil klärt die Schulbereitung mit der Hilfe der Bear – beitung und Präsentation der Sachkenntnisse allgemeinen auf. In weiterem Teil wurde die Vorschul – erziehung und die Sprachkompetenz der Romakinder beschreibt. Weiter wurde auch die tschechische Sprache mit der Sprache der Romaen verglichen. Im praktischeren Teil wurde die Sprachentwicklung 15 Romakinder auf der Basis des Heidelbergtests analysiert. Die einge – brachten Ergebnisse wurden mit der Dattenermittlung vor Beginn der Vorschulbereitung und nach einem Jahr verglichen. Weiter wurden 50 Romaektern über die Wichtigkeit der Ausbildung ihren Kindern nachgefragt. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die Vorschulbereitung ganz erheblich die Sprach – kompetenzen der Romakinder und ihre Schulbereitung erhöhen kann.

Schlüsselworte:

die Schulbereitung, die Vorschulerziehung, die Romaen und die Ausbildung, die Bildungsvoraussetzungen, die Sprachkompetenz, der Test der Sprachentwicklung

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 8 |
| 1 Pojetí školní zralosti | 9 |
| 1.1 Znaký školní zralosti | 11 |
| 1.1.1 Tělesný vývoj | 12 |
| 1.1.2 Psychická zralost | 13 |
| 1.1.3 Sociální připravenost | 14 |
| 2 Romové a vzdělání | 15 |
| 2.1 Vzdělávací předpoklady romských dětí | 19 |
| 2.2 Předškolní vzdělávání | 22 |
| 2.2.1 Mateřská škola | 23 |
| 2.2.2 Přípravné ročníky | 25 |
| 2.3 Posuzování školní zralosti romských dětí | 27 |
| 3 Jazykové bariéry | 30 |
| 3.1 Charakter romského jazyka | 30 |
| 3.2 Jazyková výchova romských dětí | 32 |
| 3.3 Bilingvismus romských dětí | 33 |
| 3.4 Srovnání romského a českého jazyka | 34 |
| 4 Cíl průzkumu | 38 |
| 4.1 Metody | 38 |
| 4.1.1 Heidelbergský test vývoje řeči | 39 |
| 4.1.2 Dotazník | 46 |
| 5 Charakteristika zkoumaného vzorku | 52 |
| 6 Vlastní průzkum a interpretace jeho výsledku | 53 |
| 7 Shrnutí výsledků | 64 |
| Závěr | 65 |
| Seznam použitých zdrojů | 68 |
| Seznam příloh | 70 |

Úvod

Téma své bakalářské práce školní připravenost romských dětí jsem si zvolila z několika důvodů. Prvním jsou moje vlastní zkušenosti s romskými dětmi, kdy jsem působila v přípravném ročníku, který navštěvovaly pouze romské děti. Měla jsem tak možnost blíže se seznámit jak s dětmi, tak s jejich rodiči, s jejich mentalitou, chováním a s jejich problémy. Lépe jsem si uvědomila, jaká je situace romského etnika u nás, a vzhledem k náplni mé práce, zejména to, jak obtížná je pozice romských dětí přicházejících do školy. Jejich naprostá nepřipravenost pro běžnou českou školu byla zřejmá v mnoha oblastech. Cílem mé práce bylo pomoci odhalit možné důvody neúspěšnosti romských dětí při zahájení povinné školní docházky.

Vzdělání je pro člověka tím nejcennějším bohatstvím, které může během života nabýt, je to bohatství, které mu nikdo nemůže vzít, bohatství, ze kterého může donekonečna čerpat. Tuto pravdu vystihují i citáty moudrých filozofů:

„Kořeny vzdělání jsou hořké, ale plody sladké.“ – Aristoteles. Podobný výrok, jen jinak formulovaný nabízí *Benjamin Franklin*: *„Investice do vědění nesou nejvyšší úrok.“*

Na vzdělání mají právo všichni, bez rozdílu věku, národnosti, původu, či pohlaví. Vzdělání je základem úspěšnosti, nezbytností, která se stala samozřejmostí. Jeho význam stále stoupá, vždyť střední škola ukončená maturitní zkouškou a následné studium na vysoké škole je dnes naprostou samozřejmostí – pokud mluvíme o majoritní společnosti České republiky. Jak se ale se vzděláním potýkají naši romští spoluobčané?

Romská otázka je v současnosti velmi aktuální, často diskutovaná a velmi ožehavá. Dnes se naštěstí o této problematice už nejen mluví, ale objevuje se stále více lidí a institucí, které se ji snaží smysluplně řešit. Současné snahy již nejsou striktně asimilační, ale respektují jedinečnost kulturního dědictví Romů a směřují k zásadní změně postoje většinové populace a k multikulturní společnosti. Při úvahách o možnostech řešení problémů, se kterými se romská populace potýká, se dříve či později dostaneme ke vzdělávání. Právě vzdělávání Romů je považováno za hlavní podmínku zlepšení jejich situace ve společnosti. I podle mého názoru je jedinou možností cesta skrze novou generaci vzdělaných Romů, přičemž změny musí nastat již v předškolní přípravě.

V psychologickém slovníku lze najít pod pojmem školní zralost tuto definici „způsobilost dítěte zvládat školní vyučování, předpokládá rozvoj jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění, též určitou úroveň sociálních dovedností“. (Hartl, 2004, str. 271)

1 Pojetí školní zralosti

Vstup do školy představuje nejen nový dlouhodobý vývojový úkol, ale i nárok a zátěž. V moderní společnosti hodnota školního vzdělání, a tedy i prospěch dítěte ve škole neobyčejně vzrostla a celkové hodnocení dítěte jeho učiteli i rodiči úzce souvisí s tím, jak plní ve škole jejich očekávání. Škola představuje pro dítě situaci, ve které se uplatňuje především svým výkonem a podle něho se mu dostává ocenění, jehož vyjádřeními jsou zejména známky. Výhodou samozřejmě je, má-li dítě od počátku všechny předpoklady k dobrému výkonu. Děti, jejich vlastnosti a schopnosti nedávají od počátku záruku zdatu, se snadno stávají ohroženými.

Dříve než se začnu věnovat pojetí školní připravenosti srovnáváním různých autorů, dovolím se sama zamyslet nad otázkou, který termín je mi bližší. Jedná se o termíny školní připravenost a školní zralost. Většina autorů oba termíny ztotožňuje a nevidí v nich žádné rozdíly, ale je i část autorů, ke kterým se přikláním, kteří se zabývají podstatou těchto termínů. V jejich případě lze říct, že školní připravenost je spjata především se sociální stránkou vyspělosti dítěte pro školu a školní zralost s jeho biologickým zráním. Rozhodně nelze ani jednu oblast opomenout, ale domnívám se, že pro školní úspěšnost je podstatnější ta složka sociální, která umožní dítěti ztotožnit se s jeho novou sociální rolí školáka.

Otázka školní zralosti není nová, objevuje se už ve Velké didaktice J. A. Komenského, jehož myšlenky jsou v mnohém ještě dnes vysoce aktuální. Zjednodušeně řečeno, školní zralost znamená dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti se zdarem si osvojovat školní znalosti a dovednosti. Je to jev komplexní. Termín „zralost“ bývá spojován se spontánním vývojem, biologickým zráním příslušných struktur a funkcí.

Vývoj však vždy probíhá v interakci s vnějším prostředím, se záměrným i nezáměrným ovlivňováním i podněcováním v prostředí, v němž dítě vyrůstá. Někteří pracovníci, zvláště pedagogové, dávají proto přednost termínu „školní připravenost“ či „způsobilost“, do něhož zahrnují vlivy vnější i vnitřní. (Říčan, Krejčířová, 2006)

Zdeněk Matějček definoval školní zralost jako: „Schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.“ (Matějček, 1994, str. 94)

"Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, který ovlivňuje zrání i učení.

Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace ." (Vágnerová, 2000, str.147)

L. Klindová definuje školní zralost jako určitý stupeň tělesného a psychického vývoje, který umožňuje dítěti bez obtíží se účastnit společného vyučování ve třídě. "Dítě má být při vstupu do první třídy způsobilé plnit požadavky, které na ně klade škola. To znamená, že se má učit základům čtení, psaní a počítání. Jeho mentální vývoj musí být tedy na úrovni, která mu umožňuje osvojit si tyto základní dovednosti." (Klindová, 1974, s. 135)

Definice školní zralosti podle J.Štefanoviče: "Ukazatelem školní zralosti dítěte je fakt, že je pro dítě přiměřené a pochopitelné, čemu se ve škole učí, že je schopné podřídit se nejen požadavkům učitele, ale i spolužáků, školnímu pořádku a harmonicky se sžít se školním kolektivem." (Štefanovič, 1976, s. 320)

Tradičně se školní zralost týká téměř výlučně dítěte. Zkoumá se jeho aktuální kognitivní, percepční, sociální, pracovní zralost, zajímáme se o vývoj v nejranějších stádiích vývoje, zjišťujeme zdravotní stav, lateralitu, různé aspekty řečového projevu, grafomotoriky apod. Dítě s určitými parametry je pak pokládáno za zralé nebo připravené pro zahájení povinné školní docházky. Další proměnné (rodina, škola) a vztahy mezi nimi příliš

neovlivňují posouzení školní zralosti ani rozhodování o vstupu dítěte do školy. A formálně ani nemají, protože podle školských předpisů jsou jedinými důvody pro odklad školní docházky zdravotní nebo psychická nezralost. V tomto tradičním medicínském pojetí školní zralosti jsou podmínky základní školy pokládány za víceméně konstantní a neměnné, a je tedy nutné jim dítě přizpůsobit. Do prvního ročníku školy může vstoupit takové dítě, které splňuje příslušné požadavky školského systému. Veškeré intervence spojené se vstupem do základní školy se týkají výlučně dítěte.

Avšak v průběhu posledních let dochází k významné změně pohledu na vstup dítěte do základní školy, a tedy i na pojetí školní zralosti. Změna pojetí školní zralosti souvisí s odklonem od medicínského přístupu v pedagogice a v psychologii. V současnosti tedy můžeme pojímat školní zralost jako výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy. (Mertin, Gillernová, 2003)

Většina autorů se shoduje v tom, že vstup do školy je významný mezník ve vývoji dítěte. Souhlasím i s tím, že školní zralosti se posuzuje převážně z hlediska dítěte a vnější vlivy se příliš neberou v úvahu.

1. 1 Znaky školní zralosti

Lze rozdělit do několika oblastí, které se navzájem prolínají a ovlivňují. Jak jsem výše zmínila, otázkou školní zralosti se zabýval i J. A. Komenský, jehož podmínky pro to, aby dítě úspěšně započalo svou školní dráhu, jsou: 1. Dítě si v celém svém minulém vývoji osvojilo ty znalosti a návyky, které se od něho na prahu školní docházky očekávají. 2. Dítě má v současné době dostatečně rozvinutou aktivní pozornost a přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti. 3. Dítě je dostatečně motivováno k budoucímu soustavnému učení ve škole. Různí autoři zabývající se touto otázkou se více méně přiklánějí k propojení těchto tří stránek.

Tak např. Erika Hoffmannová pokládá za zralé pro školu to dítě, které vyčerpalo možnosti předchozího stupně, tj. které se s radostí obrací k tomu, co ho čeká ve škole.

Klade tedy důraz na to, že dítě splnilo vývojové úkoly předškolního věku a že je tak dána základna pro vývoj kvalitativně nové etapy. I mnozí jiní autoři poukazují na to, že jedním z typických projevů dítěte zralého pro školu je nezáměr o pouhou hru a dřívější činnosti a že dítě také vyrůstá z rodiny a hledá širší okruh sociálních aktivit.

Vývoj dítěte je ovšem spojitý, i když etapovitý proces, v němž přítomné navazuje na minulé a je zase předpokladem budoucího. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Kdybych se měla přiklonit některé z těchto úvah o školní zralosti, pak bych se nejspíš přiklonila k souhrnné definici, a to: za školní zralost lze považovat takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který je výsledkem úspěšně dokončeného vývoje předchozího období, je vyznačen přiměřenými fyzickými i psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole, a který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.

1.1.1 Tělesný vývoj

Aspekty tělesného vývoje jsou věcí lékařského posouzení, které provádí dětský lékař zpravidla v rámci preventivních prohlídek. Přitom hledisko tělesného vývoje a tělesného stavu na jedné straně a psychické a sociální vyspělosti na straně druhé nemusí být v jednotlivých případech vždy v plném souladu. Některé děti jsou tělesně zdatné, ale psychicky či sociálně zřetelně nezralé, a naproti tomu děti drobné, tělesně vyhlížející jako mladší, ale pro školu vyspělé. V souvislosti s tělesnou zralostí se některý uvádí tzv. „filipínská míra“, která zjednodušeně (a neprokázaně) považuje za školsky zralé to dítě, které rukou dosáhne přes hlavu na ucho na protilehlé straně. Opakovaně se shledává vztah mezi celkovým zdravotním stavem dítěte a školní zralostí.

Nespornou roli při vstupu do školy má i věk dítěte. Každý školský systém dané země určuje věk vstupu dětí do školy rozdílně: mezi 5. a 8. rokem věku, většinou však v době, kdy je dítěti 6 až 7 let. V našich zemích je povinná školní docházka stanovena pro děti, které dovršily prvního září šestý rok věku. Přitom je výslovně řečeno, že lze vyhovět přání rodičů a zařadit do školy i děti mladší, které dovrší šestý rok věku v době mezi 1. zářím a 31. prosincem (dnes musí být taková žádost doložena odborným

psychologickým vyšetřením). Na druhé straně lze vyhovět žádosti rodičů o odklad školní docházky, i k této žádosti rodiče přikládají odborné, lékařské nebo psychologické doporučení. (Říčan, Křejičřová, 2006)

1.1.2 Psychická zralost

Do této oblasti spadá i zralost poznávacích a rozumových funkcí a schopností. Rozumové poznávání se začíná opírat o analytické myšlení, jež dítěti umožňuje orientovat se lépe ve světě kolem něho, v tvarech, obrazech a dějích. Lépe postihuje podobnosti a rozdíly, začíná chápat vztahy a souvislosti. Vstup do školy koinciduje časově s počátkem stadia konkrétních, myšlenkových operací, jichž dítě začíná být schopno při zacházení s názorným materiálem, v kategoriích množství, pořadí, příčinnosti či následnosti. Na základě těchto praktických zkušeností dospívá postupně k jistým zevšeobecněním a kategorizacím. Paměť se stává trvalejší a záměrnější, i když dosud je spíše mechanická než logická.

Dochází především k zrání CNS dítěte, což se projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. V opačném případě se nezralost projevuje větší dráždivostí, emoční labilitou a snadnější unavitelností. Dostatečná zralost umožňuje lepší využití dětských schopností díky kvalitnější koncentraci pozornosti. Zralé dítě se lépe soustředí a vydrží déle pracovat. Zralost CNS je také předpokladem přijatelné adaptace na školní režim. Pro nezralé dítě je už pouhá nutnost dodržovat určitý režim velkou zátěží, která je vyčerpává. Zralé dítě bývá vyrovnanější a odolnější a míra zátěže daná školou je pro ně spíše zvládnutelná. Školsky zralé dítě dovede rozlišit hru od povinnosti a zadaný úkol se snaží splnit a dokončit, a to i tehdy, objeví-li se překážky. Je schopno sebeřízení. Zrání CNS pozitivně ovlivňuje i lateralizaci ruky, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnosti. Pro přizpůsobení se školnímu prostředí je významná celková úroveň motorického vývoje. Jakákoliv nápadnější neobratnost dítě sociálně znevýhodňuje.

Zrání CNS je i předpokladem k rozvoje zrakového a sluchového vnímání.

1. **Zrakové vnímání** dozrává ke konci předškolního věku na takovou úroveň, která je potřebná pro učení čtení a psaní. Předškolní děti vidí lépe na dálku než na blízko. Zaostření oční čočky a nutnost větší koncentrace pozorností způsobí, že vidění na blízko je namáhavější. Proto děti tohoto věku u takové činnosti příliš dlouho nevydrží a jsou k ní i méně motivovány. Součástí školní zralosti je rozvoj schopnosti vidění na blízko, a tudíž i snadnějšího vnímání detailů. Významný je i vývoj v oblasti vizuální diferenciaci. To znamená, že dítě dovede lépe rozlišovat podobné obrázky, resp. písmena. Tato aktivita je závislá na funkční diferenciaci pravé mozkové hemisféry, která je časově lokalizována zhruba mezi 6. a 7. rokem života. Důležitá je i zralost očních pohybů. Když se člověk na něco dívá, jeho oči se pohybují po vnímaném objektu ve skocích, které jsou nazývány saláry, a po nich následuje pohybová pauza (tzv. doba fixace). Hlavní funkcí saláry je dostat to, co chceme vidět na místo nejostřejšího vidění na sítnici. Člověk vidí dostatečně ostře jen v době fixace, když se oči pohybují, je vidění méně přesné.
2. **Sluchové vnímání** se rozvíjí rychleji než zraková percepce. Důležité je, aby děti dokázaly bez problémů rozlišovat fonémy, tj. zvuky mluvené řeči svého rodného jazyka. Schopnost sluchové analýzy a syntézy se ve větší míře rozvíjí až ve škole. Předpoklad k této činnosti je dán zralostí a dosažením určité úrovně poznávací strategie, schopností systematického vnímání řečového projevu, který nutné zachytit v jeho posloupnosti. Vnímání řeči je u většiny lidí lokalizováno v levé mozkové hemisféře. Avšak vnímání jednotlivých hlásek zajišťuje pravá mozková hemisféra. To znamená, že pro úspěšnost ve škole je potřebná koordinace činnosti obou hemisfér. Spolupráce obou hemisfér závisí na rovnoměrnosti jejich zrání. (Vágnerová, 2000)

1.1.3 Sociální připravenost

Při nástupu do školy musí dítě dosáhnout určité socializační úrovně a dítě by mělo umět rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s nimi spjato. Pro úspěšnost ve škole je významná i úroveň verbální komunikace. Pokud dítě dobře nerozumí sdělení učitele, hůře se v situaci orientuje a zcela logicky se i méně adekvátně chová. Jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči zhoršuje pozici dítěte ve třídě a zatěžuje i jeho vztah s učitelem. Komunikační partner, který řeč dobře neovládá, bývá automaticky hůře hodnocen. Lze říct, že dobrá znalost vyučovacího jazyka je podmínkou zvládnutí výuky.

Důležitá je především schopnost chápat významové difference různých sdělení a znalost stabilních komunikačních vzorců, daných příslušností k nějaké sociální skupině. Rozdílné mohou být i komunikační zvyklosti sociokulturně odlišných skupin, které mohou být posílené odlišností jazyka. Přenos nestandardního způsobu komunikace z jedné oblasti do druhé je znakem nedostatečné zkušenosti. Takové dítě může chápat sdělení učitele úplně jinak, než bylo myšleno, a proto bude také odlišně reagovat.

Tato oblast zahrnuje i schopnost respektovat běžné normy chování, resp. i hodnotový systém, z něhož vycházejí. Dítě potřebuje znát základní pravidla a chovat se podle nich. Tyto hodnoty a normy chování se dítě učí převážně v rodině. Eventuální rozpor mezi normami rodiny a společnosti je pro dítě značnou zátěží. Dítě za těchto okolností neví, jak se má vlastně chovat. Někdy se normy rodiny nemusí nijak lišit, ale dítě je nemá dostatečně zafixované a nechová se podle nich. (Vágnerová, 2000)

2 Romové a vzdělání

„Při vzdělávání dítěte má být respektováno jeho kulturní identita, jazyk a vlastní hodnoty ...“
(OSN, Úmluva o právech dítěte. 20.11.1989)

Pro středoevropskou společnost je typické, že klade velký důraz především na školní formální vzdělání, přestože znalosti, které musíme během studia nabýt, jsou často pro výkon povolání zcela zbytečné. Na druhé straně hodně vypovídá o volních vlastnostech, schopnostech učit se či vyhledávat samostatně informace. Dobré vzdělání navíc umožňuje přesné vyjadřování a chápání slovních instrukcí, což je pro život ohromně důležité a je podmínkou pro získání společenského statutu a úspěchu.

Jak je to však se vzděláním Romů?

Názory romské rodiny na vzdělání vyplývají z obecně nízké vzdělanostní úrovně a jejich celkově odlišného hodnotového systému. Romská rodina je stále orientována na svou biologickou funkci a na přežití. Evropské pojetí vzdělání je pro většinu z nich stále nepochopitelné. Pro náš vzdělávací systém je zatím charakteristické memorování abstraktních informací a málokdy je dán důraz na jejich praktické využití. Romové

získávali vzdělání především prostřednictvím zkušeností a zážitků a oceňovali praktické zkušenosti jedince.

Škola je Romy chápána jako „bílá“, víceméně represivní instituce. Mají k ní nedůvěru, a ta se přenáší na dítě. Romové si cení vzdělání mnohem méně. Ve vzdělání svých dětí vidí Romové dokonce nebezpečí: mohlo by se jim dítě odcizit. Proto se často spokojují s tím, že děti absolvují několik prvních ročníků základní či zvláštní školy. Důsledkem je vysoká absence zaviněná malou snahou rodičů o pravidelnost školní docházky, nedostatek péče o domácí přípravu a minimální spolupráce se školou. (Říčan, 1998)

Překážkou zlepšování vzdělanostní úrovně Romů je i skutečnost, že v tomto společenství není kladen důraz na individuální úspěch. Každé dítě je od samého počátku jedním z mnoha členů velké skupiny, kde je více dětí, jejich postavení je dáno jinými faktory. Tím dochází k tomu, že u romských dětí chybí důraz na individuální identitu, ctižádost a soupeření. Rom je pozitivně hodnocen za projevy solidarity. Dalším nepříznivým faktorem je nesystematičnost Romů a jejich nemotivovanost k úsilí o dosažení vzdálenějšího cíle, zejména pokud by bylo spojeno s překážkami. Většina romských dětí nemá pravidelný režim, chodí spát, kdy chtějí, a dělají si, co chtějí. Chybění potřebných návyků a nechuť ke stereotypizaci života je v rozporu s normami školy i zaměstnání. Pevný rytmus školy představuje pro romské dítě značnou zátěž. A také nedostatečná vzdělanostní úroveň rodičů vytváří nepříznivý základ pro rozvoj určitých nezbytných znalostí a dovedností, ale i pro motivaci k jejich dosažení v rámci jiného sociálního kontextu, tj. školy. (Vágnerová, 2004)

Právě nízká motivace většiny Romů k získání vzdělání v českých školách je jedním z důvodů, proč výsledky jejich vzdělanostní úrovně nejsou nijak povzbudivé. Z odborných odhadů z roku 1991 vyplývá, že ne více jak 1% Romů studuje na vysokých školách, asi 20% Romů je vyučených, zhruba 80% Romů má pouze základní vzdělání, často však nedokončené a navíc získané na zvláštních školách. (R-Mosty, 2004)

Přestože již od roku 1945 se každá státní politika snažila nějakým účinným způsobem jejich vzdělanostní deficit řešit, vliv rodiny na romské dítě je zatím za všech okolností silnější, než vliv majoritního školského systému, o čemž svědčí i současný neradostný

stav vzdělanosti romské komunity. Otázka vzdělávání Romů je nepochybně velmi složitá, ale je jisté, že právě dosažení určitého stupně vzdělání je pro romskou komunitu jako celek klíčem k jejich úspěšné integraci do české společnosti. Proto je nezbytné se otázkou vzdělání romských dětí zabývat a snažit se najít optimální řešení, jež by současnou situaci romských žáků nějak podstatně vylepšilo.

Ve školní terminologii jsou romské děti zařazovány pod skupinu školáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. S tímto termínem se operuje v oblasti legislativy, kde je specifikován v metodickém pokynu ke zřizování přípravných tříd pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Za tyto děti se považují děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně-ekonomickým postavením, ohrožené sociálně-patologickými jevy, azylanti a účastníci řízení o udělení azylu na území České republiky. (Šotolová, 2001)

Vágnerová v této souvislosti uvádí, že: „sociokulturní handicap vyplývá z odlišnosti sociální příslušnosti a s tím souvisejícího omezení v oblasti zkušeností, jež jsou jiné nebo nedostatečné. Jde o problém daný působením jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace“. (Vágnerová, 2004, str. 650)

Jako představitele této kategorie řadí děti z jiného etnika, emigranty nebo děti sociálně zanedbané. Rovněž dodává, že hranice normy, která určuje sociokulturní znevýhodnění přinášející obtíže se řídí aktuální společenskou normou, vázanou na dobu, místo a skupinu. Z toho vyplývají určité stereotypy postojů k jedincům, a to především v míře tolerance či odmítání odchylky od společenské normy. Jde tu o určitá očekávání společnosti a návyk na to, co je běžné, event. prezentované jakou žádoucí či standardní. (Vágnerová, 2004)

Nároky spojené s naším vzdělávacím systémem jsou pro romské děti mnohem vyšší, než na které byly před vstupem do školky či školy zvyklé. Romské dítě přicházející do školy se ocitá v řadě nových situací a odlišných zkušeností, se kterými si neumí často samo dobře poradit. Velmi výstižně zachytil Gejza Demeter rozdíly v tradiční rodinné romské

rodině a rodinách majority ve svém povídání, přeloženém z romštiny:(Hübschmannová, 2002, s.117-119, zkráceno)

„České dítě musí vstávat, když ho rodiče vysypou z postele, třebaže se mu chce ještě spát. Musí jíst v přesnou hodinu, i když nemá hlad, a když má hlad, musí počkat, až se zase dostaví hodina dalšího jídla. České dítě musí jít tam, kam mu rodiče přikážou, i když se mu nechce.

Romské dítě jí, když má hlad, vstává, když se probudí a jde spát, když je ospalé, třeba o půlnoci. Nemusí být pořád ve střehu a napjaté, aby něco neudělalo špatně. Nemusí pořád říkat děkuju, prosím, děkuju, - mezi Romy se přirozeně rozdává, je-li z čeho a nemusí se o to prosit. Každý je rád, že může dát a nečeká, že by se mu mělo děkovat.

Romské dítě se učí tím, že vidí a vnímá, co dělají druhí. Nikdo je nedrezíruje, učí se jaksi samočinně.

Romské dítě je zvyklé účastnit se rozhodování spolu s ostatními. vyvstane-li nějaká otázka, každý k tomu řekne své slovo. A všichni jsou vyslyšeni. Od nikoho se neočekává, že úkol vyřeší sám.Naopak, kdyby chtěl rozhodovat sám, ostatní by se na něj dívali úkosem. jakmile někdo chtěl něco řešit sám, byl sobec. Ale ve škole se najednou chce po dítěti, aby pracovalo samostatně. Aby nenapovídalo a nenechalo si napovídat. Dítě vychované ke společnému rozhodování je tím úplně vyvedené z míry. Trestají je za něco, zač bylo doma chválené a chválí je za něco, co by se doma nelíbilo.

České děti jsou daleko více zvyklé být samy, hrát si samy.

Romské děti jsou pořád pohromadě. Společně si hrajou s míčem, společně tahají a tlačí jeden rozviklaný vozík a na kole, které je ještě pojízdné, jich sedí pět nebo šest. Takto vychované romské dítě přijde třeba do školky a chce si hrát s českými dětmi. Tříleté, čtyřleté děti ještě nejsou rasisti. A přesto si s ním české dítě hrát nechce, protože je zvyklé si hrát samo. Hračka je jeho. Nedělí se o ni. Pak se buď začnou šlouchat, strkat,

prát anebo romské dítě zaleze do kouta a tam pláče, protože se s ním stalo něco, čemu nerozumí, co se mu doma ještě nikdy nepříhodilo.

Tohle všechno česká učitelka neví. Nezná romskou výchovu. A kdyby ji znala, kdoví, jestli by se nesnažila romské rodiče „převychovat“, „zcivilizovat“. Záleží na tom, jak je učitelka vnímavá, citlivá, jak je rozumná, jak je lidská.

Málokteré dítě ve škole obstojí. Doma je hodné, ve škole je zlé. Cítí se tam jako u macechy. Je neustále ve střehu. Neustále napjaté. Neustále čeká, že odněkud přiletí pokárání. Brání se předem. Tluče kolem sebe. Nejhorší je, že potom začíná být zlé i doma rodiče si s ním nevědí rady. Romští rodiče nikdy své děti nebyli. A teď je bijou. Jednak proto, že to vidí u gádžů, a jednak proto, že se jim bortí svět, ve kterém věděli, jak se chovat, ve kterém jim bylo dobře. Ten svět je v rozkladu a co namísto něho? Svět gádžovský, který nám chtějí gádžové vnutit a z něhož oni sami hledají cestu ven?

Pokud chceme vylepšit vzdělávací šance romských žáků, je nutno v první řadě vyřešit komplikovanou otázku – jak pěstovat v romských dětech individualitu a současně nenarušovat zákonitosti rodinné výchovy? Bude zřejmě trvat několik desítek let, než rodinná výchova a vzdělávání romských dětí nebudou stát proti sobě.

V této práci se zaměříme především na školní připravenost romského dítěte.

2.1 Vzdělávací předpoklady romských dětí

Některý z hlavních příčin školní neúspěšnosti romských dětí:

- odlišný jazykový, sociální a kulturní vývoj
- odlišná kvalita plnění funkce rodinné výchovy
- nedostatečná příprava pro školu
- nižší informovanost části dětí vyplývající ze sociální izolovanosti
- nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami

- u některých Romů nedocení významu vzdělání
- nedostatečné pracovní návyky.

Jednou z nejvýraznějších příčin neúspěšnosti romských dětí při získávání vzdělání je skutečnost, že nezvládají v potřebné míře vyučovací jazyk. Často rozumějí špatně česky, ale ještě hůře romsky, čímž jejich handicap často narůstá. Jazykový handicap romských dětí je hlubší, než si uvědomuje laik, který jej bezděčně srovnává se svými vlastními problémy, jež má s užíváním cizího jazyka, přičemž dobře ovládá svůj vlastní.

Bernstein srovnával řeč příslušníků různých sociálních vrstev a popsal u nižších sociálních vrstev tzv. „omezený jazykový kód“ na rozdíl od „rozvinutého kódu“, kterým disponují příslušníci středních a vyšších vrstev. Romové, kteří mají většinou možnost komunikovat pouze s příslušníky nejnižších vrstev, předávají svým dětem přirozeně „omezený kód“, který málo podněcuje rozvoj rozumových schopností. K handicapu danému omezeným jazykovým kódem v Bernsteinově smyslu přistupují určité rysy romského jazyka. Tak se například v romštině zřídka používají obecné pojmy jako ovoce, zelenina, nábytek atd., v některých případech neexistují. Myšlení je proto velmi konkrétní a děti se musí učit nejen novým českým slovům, nýbrž i novým pojmům a zvykat si na jejich užívání. Další potíž spočívá v tom, že se v romštině často užívá totéž slovo pro dvě nebo více českých, např. „nosit“, „vozit“ i „vodit“ se řekne stejně. (Říčan, 1998)

Základem jazykové výbavy většiny romských dětí přicházejících do prvního ročníku základní školy je, až na výjimky, romský etnolekt češtiny. Tyto děti jsou znevýhodněny ve srovnání s dětmi ostatními především tím, že neovládají obecnou češtinu. Romských rodičů, kteří by mluvili na své děti jen romsky, je malé procento, většina rodičů učí děti češtině, ovšem tak, jak se ji naučili oni, tj. romskému etnolektu češtiny. V důsledku rychlého školního tempa se jazyková bariéra u dětí prohlubuje. Dítě, které ztratí kontakt s učitelem, protože mu nerozumí, se přestane brzy zajímat o školní práci. Motorický neklid, nesoustředěnost a kázeňské problémy u romských dětí bývají často učitelem mylně považovány za vývojovou poruchu typu ADHD. Ve skutečnosti jsou tyto projevy důsledkem toho, že dítě dávno ztratilo „nit“ s učitelem i se třídou a chce na sebe přiměřeně svému temperamentu upozornit. (Šotolová, 2001)

„Jak jazyk, který nemá zobecňující termíny, tak možná i neexistence psaného písma a dlouhodobé práce s teorií je de facto limitujícím faktorem při práci s obecným modelem“. (Šišková, 2001, str. 146)

Rysy osobnosti romského školáka:

- Emotivita romského dítěte je charakteristická snadnější vzrušivostí, impulsivitou a výbušností, mnohdy i větší intenzitou prožívaných emocí. Romské děti nedovedou své emoční projevy ovládat. Obtíže v chování vyplývají i z nedostatků sociálního učení.
- Socializace je z hlediska pohledu majoritní společnosti formální, s obecně platnými normami se neidentifikují, protože nejsou ve shodě s pravidly, která platí v romském etniku. To znamená, že se podle nich nechovají. Dítě nemá pocit viny, jeho čin neodporuje jeho vnitřním normám a tak se z jeho pohledu jednoznačně nejví jako prohřešek. Trest či pokárání potom prožívá jako nespravedlnost a stejně tak je přijímá.
- Sebezpoznaní a sebecitění romským dětem chybí, nezabývají se svými prožitky. Akceptují svou osobnost, jaká je, i v době dospívání, kdy by se měla objevit potřeba změny a aktivního rozvoje vlastní identity. U romských pubescentů tomu tak není, jejich identita neobsahuje žádný ideál, který by byl v rozporu s aktuálním sebeobrazem a zároveň mu sloužil jako model. Jejich přístup připomíná úroveň realismu mladšího školáka, kdy je sebeobran pasivně akceptován jako danost. Zaměření na přítomnost činí budování vlastní identity zbytečné.
- Nedostatek introspekce vede k neschopnosti empatie, hlubšího vcítění a pochopení jiného člověka. V sociálních vztazích se tyto znaky osobnosti romského dítěte projevují v nápadnější extrovertnosti, snadném navazování kontaktů, kterých je značné množství, ale nejsou diferencované a nemají hlubší intenzitu.
- Myšlení je nápadně infantilně emotivní. Je motivováno na bezprostřední užitek a prožitek. Jsou schopni řešit běžné praktické situace, související s uspokojením aktuální potřeb vlastních či dalších členů romské rodiny. Cokoliv je mimo rámec osobní užitečnosti, bývá pro romského žáka hůře pochopitelné, dokonce i tehdy, jde-li o zdánlivě snadný, názorový úkol. Logické operace na žádné úrovni nemají velký osobní význam. Děti nejsou tvořivé, akceptují skutečnost, jaká je, a nesnaží se ji změnit ani na

úrovni uvažování. Nemají ani větší potřebu poznávat cokoli, z čeho není aktuální osobní zisk. Nejsou trpělivé ani svědomité. V poznávacích procesech romských dětí se však neobjevuje sklon ke stereotypu a rigiditě.

- Vnitřní regulace jejich práce ve škole je závislá na emočním ladění, převládá jednoznačně potřeba větší aktuální příjemnosti. Vědomí povinnosti jako určitá norma se rozvíjí mnohem pomaleji a nedostatečně. Jejich volní autoregulace bývá slabá či žádná. Tyto děti mnohdy do školy pravidelně chodí, ale jsou pouze pasivními účastníky vyučování. Přijímají školní docházku stejně formálně jako většinu ostatních norem a požadavků majoritní společnosti. (Klíma In Vágnerová, 2004)

Jak již bylo uvedeno, ve většině romských rodin žijí děti v nemotivujícím klimatu vzhledem ke školnímu vzdělávání, hmotným i kulturním podmínkám. Lze tedy konstatovat, že na tom jsou většinou hůře, než bývají děti majoritní společnosti. Tuto skutečnost by však mohla pozitivně ovlivnit návštěva mateřské školy či přípravného ročníku.

2.2 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je legislativně zakotveno ve školském zákoně č. 561/2004, vyhláška MŠMT ČR 14/2005 Sb. Dítě v mateřské škole prostřednictvím smyslové výchovy rozvíjí jednotlivé analyzátory. Cílem smyslové výchovy je rozvoj smyslového vnímání, pozornosti a dalších psychických funkcí, ale především cílené vytváření vztahů smyslového vnímání, myšlení a řeči. Důležitost senzorké a senzomotorické výchovy si uvědomovala řada vynikajících pedagogů, psychologů i lékařů. Komenský ve svém Informátorku školy mateřské, radí matkám, jak rozvíjet smysly svých dětí, Fröbel zpracoval hry a hračky zaměřené na rozvoj smyslů, Marie Montessoriová využívala přírodních a přirozených materiálů pro rozvoj diferenciac analyzátorů.

2.2.1 Mateřská škola

Říčan (1998) uvádí, že samotná školní kariéra romského dítěte začíná v nejlepším případě mateřskou školou, kde se zlepší jeho schopnosti komunikovat, zmírní se jeho jazyková bariéra, často si osvojí chybějící hygienické návyky, naučí se listovat v knížkách a kreslit, malovat atd. a kde naváže přátelské vztahy s ostatními dětmi. Zde se také naučí na nejjednodušší úrovni volit a nést následky své volby, hrát v malé skupině jednoduché hry s pravidly atd.

Hra má v předškolním věku své specifické postavení. Je vůdčím typem činnosti. Má řadu aspektů – poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický, zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé i velké skupiny. Herní pravidla a kolektivní úcta k nim vytvářejí u dítěte zvyky, formují představivost, rozhodnost, tvořivost, podnikavost, nadšení i bojovnost. Upevňují tak kladné a společensky hodnotné rysy osobnosti. Hra přispívá i k zjemňování smyslů, k rozvíjení motoriky, manuální obratnosti i rozumových schopností a volných vlastností.. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995)

Motto:

„Všechno, co opravdu potřebuji znát o tom, jak žít, co dělat a jak vůbec být, jsem se naučil v mateřské školce. Moudrost mě nečekala na vrcholu hory zvané postgraduál, ale na pískovišti v nedělní škole.“

Robert Fulghum

Návštěva mateřské školy tak může romskému dítěti vstup do školy značně ulehčit a zmírnit tak rozdíly mezi dětmi, které jsou při nástupu do školy velmi patrné. U romských dětí je tento rozdíl zvýšen ještě rodinnou výchovou a odlišným hodnotovým systémem. Mateřská škola pomůže romskému dítěti kompenzovat rozdíly ve výše zmíněných oblastech a poskytne mu to, co ve svém přirozeném prostředí romské dítě nemá. Absence romského dítěte v mateřské škole je brzdou ve vývoji nejen řečových funkcí, ale ovlivňuje i vývoj celé osobnosti dítěte.

Ve spolupráci s romskými politickými a občanskými subjekty a spolu s aktivním využitím masmédií je třeba zvýšit počet romských dětí pravidelně docházejících do mateřské školy, a to alespoň rok před začátkem školní docházky. Bohužel ke zvýšení počtů romských dětí navštěvujících mateřskou školu nepomohlo ani zrušení poplatků za poslední rok v MŠ. Subjekty zabývající se problematikou vzdělávání romských dětí zdůrazňují, že je potřeba vytvořit příznivou atmosféru pro výchovu romských dětí v mateřských školách, které se dají shrnout do následujících bodů:

- neformální využití emociálního působení romštiny jako mateřského jazyka dětí prostřednictvím dobrovolných spolupracovníků z řad romského obyvatelstva, popř. i využitím konverzačního minima romštiny ze strany učitelky,
- vytvářením základů českého jazyka u romských dětí,
- postupné vytvoření podmínek k tomu, aby současně s rozvíjením jazyka českého mohl být u dětí rozvíjen i jazyk romský, romštinu využít jako pomocný didaktický prostředek k snazšímu pochopení češtiny,
- k tomu v krátkodobých kurzech na středních pedagogických školách připravit romské občany na funkci pomocných pedagogických pracovníků.

Vypracovat a uplatňovat motivační a akcelerační programy projektů rozvoje dětí z málo podnětných rodin.

Vzhledem k tomu, že do mateřské školy chodí jen mizivé procento romských dětí, zřizují se v regionech s větším Romů přípravné, tzv. nulté ročníky určené pro romské i neromské děti ve věku těsně předškolním, případně pro děti s odloženou školní docházkou, u nichž je nutno po nástupu do školy počítat s potížemi popsány v předchozím oddíle. Funkce těchto ročníků je přibližně tatáž jako funkce mateřské školy.

2.2.2 Přípravné ročníky

Handicap romských dětí, které přicházejí do prvního ročníku ZŠ, se netýká pouze oblasti jazykové, ale také sociální, kulturně-společenské a pohybové. Velké procento romských dětí v současnosti nenavštěvuje předškolní zařízení a odklad školní docházky zde situaci prakticky neřeší, ale spíše zhoršuje. Dítě zůstává i nadále doma, v prostředí, které je pro přípravu na školní docházku velmi málo podnětné.

Jedním z řešení problematiky vzdělávání romských dětí je zřizování přípravných tříd, kde se děti adaptují na nové prostředí a na školní režim. Toto řešení vyplynulo z usnesení vlády ČR č. 210 ze dne 28. dubna 1993 k situační zprávě o problematice romské komunity a přípravné ročníky mají být zřizovány při mateřských, základních nebo zvláštních školách jako tzv. přípravné třídy. V současné době je zřizování přípravných ročníků při základní škole uvedeno v zákoně 561/2004. Podle kterého obec, svazek obcí nebo kraj mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí. O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení.

Úkolem těchto tříd je cílevědomým a systematickým působením zvýšit školní připravenost dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu od 1. ročníku základní školy a předcházet tak u nich případným neúspěšným začátkům ve školní docházce, které by mohly ohrozit průběh jejich dalšího vzdělávání a tím i jejich perspektivy v dalším životě. (Šotolová, 2001)

Stanoveného cíle se dosahuje uplatňováním nejrozličnějších výchovně vzdělávacích prostředků, které svým obsahem i formou odpovídají stupni vývoje dětí. Podle Balvína (1996) je základem systematicky organizovaná činnost dětí – různé druhy her, rozhovor,

učení, vycházky, pracovní, pohybové, hudební a výtvarné činnosti. Pro práci v přípravném ročníku jsou rozhodující vždy individuální možnosti a schopnosti dětí, jejich tempo zvládnutí požadavků. S dětmi by se mělo postupovat tak, aby je jejich práce zaujala a zároveň v co největší míře napomáhala jejich rozvoji. Velký důraz by měl být kladen na oblast socializace dítěte a na oblast jazykovou.

Velmi důležitým obdobím pro rozvoj řeči je předškolní věk, tedy období do šesti let věku dítěte. Toto období je u dítěte významnou etapou rozvoje pojmového myšlení, které se váže na úroveň jeho řeči, a to nejen z hlediska jeho slovní zásoby, ale i z hlediska gramatické a logické úrovně jeho vyjadřování. A právě vzhledem k odlišnému stylu života romských rodin, způsobu jejich komunikace a často i chudé slovní zásobě je institucionální péče o kvalitu vyjadřování dětí v předškolním věku aktuálnější než v kterémkoliv dalším období jejich vývoje. V tomto vývojovém období se může úspěšně rozvíjet přirozená zvědavost dětí a využívat hravá forma přijímání nových informací nejen k rozšiřování jejich slovní zásoby a ke zdokonalování jejich výslovnosti, ale i ke zlepšování gramatické úrovně jejich řeči, a tím i ke zvyšování úrovně jejich logického myšlení.

Před vstupem do školy by si děti měly osvojit základní hygienické návyky, dovednosti sebeobsluhy a správného stolování. Měly by být vedeny i k osvojování základních etických norem, k přátelskému vztahu k lidem a učit se vážit si sebe i druhých lidí a respektovat práci a vlastnictví své i ostatních. Děti se v přípravném ročníku postupně seznámí s novou situací, přizpůsobí se své nové roli školáka a novým požadavkům. Učí se i překonávat překážky a pohodlnost, uplatňovat svoji individualitu. (Balvín, 1996)

Dalším přínosem přípravného ročníku by mělo být i navázání kontaktu školy s rodinou a získání její důvěry. Také rodiče by měli být seznamováni s možnostmi, jak svým dětem pomáhat. (Šotolová, 2000)

Přípravné ročníky se velmi dobře osvědčily, jejich absolventi prospívají na základní škole mnohem lépe než děti, které jimi neprošli. Pro romské děti mají jednu nevýhodu – rodiče je do nich nejsou povinni posílat. Překážkou je také rozptýlenost romských dětí. Nejsou-li přípravné ročníky přímo v místě bydliště, lze jen výjimečně počítat s tím, že je rodiče budou dovážet.

2.3 Posuzování školní zralosti romských dětí

V uplynulých letech nebylo snahou začlenit romské děti v masovém měřítku do školních kolektivů ostatních dětí na základě respektování jejich kulturní identity jako rovnocenné kulturní identity národa, ve kterém žijí. Hovořilo se o tzv. romském problému, který by byl ve školách řešen v souladu s tehdejší vládní politikou vůči romské menšině, a to snahou o asimilaci. Kulturní identita, jazyk a vlastní hodnoty romských dětí a jejich rodičů nebyly respektovány a v mnoha případech byly dokonce potlačovány jako nežádoucí. Bohužel tento přístup k romským dětem ve velké většině českých škol přetrvává. Stejně tak převažuje tendence přeřazovat romské děti do speciálních škol a to přesto, že posláním těchto škol je vzdělávat děti s mentálním postižením. Téměř každé romské dítě je podrobeno na doporučení pediatra před vstupem do prvního ročníku ZŠ vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně. Vyšetření jsou zaměřena na posouzení úrovně školní zralosti a inteligenčních schopností. Pro psychology zjišťující školní zralost, resp. připravenost romských dětí je velkým problémem, jakou metodiku zvolit. (Balabánová, 1995)

Pedagogicko-psychologické poradny jsou dlouhodobě kritizovány ze strany českých i zahraničních nevládních organizací za neoprávněné zařazování romských dětí do „zvláštních škol“. Některé nevládní organizace (např. Liga lidských práv) pedagogicko-psychologickým poradnám vytýkají, že používají rasově diskriminující psychologické testy, zejména testy inteligence. Jako jediné řešení spatřují ve výměně těchto testů za testy nezávislé na kultuře (culture free), protože jiná kulturní zkušenost, jiný způsob uvažování mohou mít vliv na pochopení zadání a úspěšnost provedení testu.

Nejpoužívanějšími testy inteligence jsou v českých poradnách Wechslerovy testy, dále pak IV. revize Stanford-Binetova testu a v některých případech Ravenovy barevné progresivní matice pro děti. K dalším používaným psychologickým testům patří například orientační test školní zralosti (autoři Kern a Jirásek), test zrakově-sluchového učení (Monreová), test sluchového rozlišování (Vepman a Matějček), kinetickoreverzní test (Hortová), modifikovaný reverzní test (Edfeldt). Všechny jsou standardizovány, většinou převzaty ze zahraničí a platí za etalony v oboru psychologie po celém světě.

V žádném případě se nedá říct, že by byly samy o sobě rasově diskriminující. Na druhé straně ze zkušeností s používáním psychologických testů po celém světě vyplývá, že ve všech zmíněných testech skórují níže obyvatelé sociálně vyloučených lokalit. V českém kontextu se jedná především o Romy. Sociokulturní prostředí, ze kterého testovaný pochází, determinuje úspěch v těchto testech mnohem více než případné rasové rozdíly. Proto je chybné hovořit o rasové diskriminaci v konstrukci samotných testů, diskriminující může být pouze způsob, jakým se používají.

Klasické culture free testy byly a jsou používány v některých poradnách jako doplněk běžného psychologického vyšetření. V poslední době se uvažuje o nahrazení některých psychologických testů takzvanými kulturou zohledňujícími (culture relevant) testy, které vycházejí z definice psychologických vlastností v jednotlivých kulturách i subkulturách a používají jejich jazyk i symboliku. Nevýhodou je, že tímto postupem test ztratí předpovědní hodnotu pro úspěšnost ve škole. Školní prostředí v České republice je totiž prostředím významně ovlivněným kulturou majoritní společnosti. Případné používání culture relevant testů inteligence i jiných schopností tedy v konečném důsledku neřeší problematiku zvládání školních nároků. Přesto je konstrukce takových testů stále velkou výzvou pro odborníky. Mohly by být významné pro diagnostiku poruch kognitivních funkcí, případně organických postižení mozku a jejich odlišení od sociokulturního handicapu.

Dalším problémem testů inteligence je, že neměří potenciál. Měří pouze aktuální stav dílčích schopností. Nedokáží změřit potenciál dítěte, zda a jak je schopné se rozvíjet. Důvody, proč v klasických psychologických testech dítě selhává, jsou různé a liší se u dětí z různých sociokulturních skupin.

Romské děti v těchto testech selhávají z mnoha důvodů. Všechny se obvykle schovávají pod sociokulturní handicap. V praxi jsou takto označeny děti zanedbávané svými rodiči, děti s jazykovou bariérou, děti nemotivované k podávání jakéhokoli výkonu, děti, které mají problémy s vyplňováním testu, ale také ty, které jsou svou rodinou vychovávány jinak než děti majority, a mají tedy rozvinuté jiné vlastnosti, jež se pomocí používaných testů neměří. Například mnohé romské děti, které jsou školsky (a testově) neúspěšné, projevují značnou míru inteligence v praktickém životě – musejí ovládat romštinu i

češtinu, na dívky přechází starost o zajištění domácností ... Romští žáci mají odlišnou strukturu inteligence, která se v našem školním prostředí jen málo uplatní. Mají odlišné uchopování problémů, teoretické myšlení i zpracovávání podnětů. Děti dobře pracují a řeší úlohy na mechanických principech. Zajímavá je rovněž poznámka o ostrém kontrastu dobrého verbálního porozumění sociálním situacím a zároveň selhávání v podobném úkolu na názorném podkladě. (Klíma in Vágnerová, 2004)

Některé moderní výzkumy spojené s dominancí a specializací hemisfér se promítají i do pedagogických přístupů a metod. Dokonce někteří autoři tvrdí, že západní civilizace upřednostňuje levohemisférovou činnost a východní civilizace zase pravohemisférové aktivity. Levá hemisféra zajišťuje schopnosti a dovednosti uplatňující se při počítání, psaní, čtení, mluvení, chápání slov, vnímání detailů, vytváření a reprodukce uspořádaných představ, struktur a pořadí, umožňuje logické, analytické a abstraktní myšlení, vybavování dat a informací, poznávání různých struktur apod. Naopak pravá hemisféra pracuje na obrazném vyjadřování, fantazii, představách, analogickém myšlení, syntetizujícím myšlení, dále se více orientuje na citu pro rytmus a hudební cítění, schopnost vnímat záležitosti duchovní povahy, neuvědomělé chápání struktur, schopnost chápat celek, vnímat zvuky – obrazy, vyjadřování pomocí „řeči těla“, empatie, komplexní učení, učení na základě zkušenosti atd. (Helms, 1995)

Podle některých charakteristik romských žáků v procesu vzdělávání odpovídá jejich chování spíše „pravohemisférové“ dominanci. Ovšem při stávající orientaci našeho školství na „levohemisférové“ aktivity nastávají u školáků potíže. Tím je jen naznačena další možná otázka správného přístupu a používaných metod v oblasti vzdělávání romských žáků. Tyto děti nemají takové příležitosti rozvíjet logiku, jsou ochuzeny o manipulaci a velmi brzy vystaveny tlaku na osvojení čtení a psaní. Často k tomu přistupují momenty pomalého pracovního tempa, rychlejší unavitelnosti a ztráty koncentrace, minimální motivace k dotahování úkolů a rovněž i netrénovaná paměť. S tím vším je třeba při práci s romskými dětmi počítat.

3 Jazykové bariéry

Při vstupu do 1. ročníku základní školy české dítě, které ovládlo český jazyk jako mateřštinu, je už schopno syntakticky i morfologicky souvisle mluvit na základě intuitivního zvládnutí celého mluvnického systému. V dalších ročnících si pak už český žák navíc osvojí i grafickou formu jazyka, doučí se spisovné koncovky pro jednotlivé tvary ohebných slov, uvědomí si vztahy mluvnického systému a ovládne základní jazykovědnou školní terminologii.

U romských žáků je však situace jiná, jelikož pro většinu z nich není český jazyk jejich mateřským. Pokud totiž u romských dětí nedojde k osvojení češtiny v určité míře již v předškolním věku na úrovni své mateřštiny, popř. jako druhého nikoli cizího jazyka a začínají s jeho učením až ve školním prostředí české školy, stává se pro ně spisovná verze majoritního jazyka velmi bariérovou, jelikož dosud obvykle používaly a komunikovaly pouze na bázi již zmiňovaného romského etnolektu.

„Dítě, které není schopno pohotově se domluvit v jazykovém standardu, bývá méně pohotové i v myšlení. Často pak není schopno vnímat více než jednu myšlenkovou alternativu a při jejím řešení sbírá své chabé lingvistické schopnosti pouze k tomu, aby vytvořilo primitivní elementární tvrzení zformulované do spisovného kódu, a to ve všech předmětech školy.“ (Kamiš, 1999, s. 109.)

3.1 Charakter romského jazyka

Romština patří do starší větve západních novoindických jazyků. Při putování Romů z Indie vznikly tři základní dialektové skupiny romského jazyka:

- 1) arménská,
- 2) evropská,
- 3) syrská.

Romština se vyvíjí ve styku s prostředím a je v různé míře ovlivněna jazyky národů, na jejichž území Romové žijí. Do romštiny jsou přijímána většinou ta slova a výrazy, které Romové ve své pravlasti neznali a ani nemohli znát. Romština má však i svůj vlastní produktivní slovoslovný a pojmový systém, takže mnoho nových pojmů je schopna vyjádřit vlastními prostředky.

Jelikož Romové po staletí žili a doposud žijí v diaspoře, pod stálým tlakem vlivů okolních kultur a bez větších možností vzájemných kontaktů, vzniklo na území Evropy mnoho dialektových skupin. Rozdíly mezi jednotlivými „romštinami“ jsou tedy jednak primární – existovaly již na území Indie, jednak sekundární – vlivy jazykových prostředí, v nichž se různé skupiny Romů pohybovaly.

Na území ČR se vyskytuje romština slovenská, maďarská, olašská, česká a německá. Jsou to jazyky různých subetnických skupin, které se od sebe liší asi jako spisovná němčina a některý německý dialekt.

Slovní zásobu romského jazyka lze rozdělit do dvou skupin:

- 1) stará slova indického původu a tzv. „staré výpůjčky“
- 2) výpůjčky z různých kontaktních jazyků.

Stará slova indického původu a tzv. „staré výpůjčky“ (z íránských jazyků, z arménštiny a částečně z řečtiny) jsou zpravidla společné pro všechny romské dialekty. Tato část slovní zásoby je velmi jednotná a stabilní. V romském jazyce přetrvává nejdéle a jen pozvolna jsou jednotlivá slova nahrazována slovy kontaktního jazyka.

Výpůjčky z různých kontaktních jazyků pocházejí u slovenských Romů zejména ze srbštiny, chorvatštiny, rumunštiny, maďarštiny, slovenštiny, ukrajinštiny, polštiny, němčiny, případně z jiných jazyků. Významově jde o slova označující nové, Romům do té doby neznámé skutečnosti a pojmy, jak Romové putovali z jednoho jazykového prostředí do druhého, nebo současně v mnoho jazyčném prostředí některých oblastí.

Jazyk se v řeči mluvčích projevuje nejen zvukovou podobou, gramatickou strukturou spojující podle určitých pravidel slova, ale i stylem. Romština není tak diferencována jako čeština, protože ani tradiční romská komunita nebyla rozčleněna na tolik sociálních

vrstev. Nejstarší generace Romů často hovoří lépe romsky než česky nebo slovensky. Mezi sebou Romové hovořili výhradně romsky. Když přicházeli do Čech museli si osvojit češtinu, ale povětšinou se jednalo o romský etnolekt češtiny. Etnolet je neustálená forma nevlastního jazyka. Projevují se v něm vlivy jazyka vlastního, prvního. Lze říct, že romský etnolekt češtiny je tedy česká fonetika poznamenaná romskou výslovností a jedná se o gramatické modely romských slov vyjadřované českými výrazovými prostředky. Romové si začali osvojovat češtinu, kterou poznali na ulici či v sousedství od Čechů, v zaměstnání apod. Význam mnoha českých výrazů spíše tušili, než aby jim plně rozuměli. Touto češtinou se sami vyjadřovali, ale do jejich sdělovacího procesu se jim stále prolíná struktura romského jazyka. (Hübschmannová, 2002)

3.2 Jazyková výchova romských dětí

Stejně jako je odlišná výchova v romské rodině, značně rozdílná je i výchova jazyková.

O romské dítě se jeho matka již v jeho kojeneckém období stará s velkou láskou a něhou a důraz je kladen zejména na dotýkání, hlazení, mazlení a péči o jeho fyzické blaho. Matka má se svým malým dítětem velice pevnou vazbu, je s dítětem jednotná a je zde velmi rozvinutá empatie, někdy dokonce telepatie, takže ke komunikaci ani nejsou slova v takovém případě potřebná.

Tím, že jsou všichni členové rodiny v každodenním intenzivním kontaktu, ještě jejich schopnost vnímání mimoslovní komunikace umocňuje, ať už jde o mimiku, gesta, intonaci hlasu či hlasitost. Všechny tyto mimoslovní komunikační kanály však zároveň zmenšují potřebu přesného vyjadřování a snižují význam slovní komunikace, v důsledku čehož romské dítě začíná také později mluvit než dítě z majoritní rodiny.

Jelikož romská matka rozumí svému dítěti i beze slov, protože zná detailně jeho mimiku a pantomimiku, dětský mluvený projev nijak nekoriguje a nedochází ani k žádné záměrné kultivaci jazyka.

Následkem toho má romské dítě jen velmi malou slovní zásobu, při čemž jsou jednotlivá slova obvykle příliš mnohoznačná, obecná, široká a pojmy jsou nepřesné a nevymezené.

Navíc se velmi často v jazykovém projevu romských dětí objevují nevykorigované vady řeči, zejména dyslálie nebo rotacismus.

Výše uvedené handicapy u dítěte, způsobené tradiční romskou jazykovou výchovou v rodině, se pak projeví bezprostředně po vstupu do školy. Dítě má totiž velké problémy s porozuměním výkladu, takže se následně jeví učiteli jako neinteligentní a zaostalé. Jistě by velmi pomohlo, kdyby učitel ovládal romštinu, nebo kdyby byl v každé třídě s převahou romských žáků, asistent, který by jim pomohl jazykové bariéry zmírnit. (www.komplanbruntal.cz)

3. 3 Bilingvismus romských dětí

Řada lingvistů sleduje bilingvismus z hlediska vzdělávání. Jak píše Plichtová ve své studii zastánci asimilačních programů poukazují na nebezpečí užívání jazyka minorit z důvodů opoždění kognitivních schopností, narušení osobnosti dítěte, biologickou neuzpůsobenost CNS pro užívání dvou jazyků, obtížnou adaptaci na školní prostředí a pomalejší začlenění do majoritního jazykového prostředí. Zastánci kulturního pluralismu a multikulturní výchovy naopak vyzdvihují přednosti užívání mateřského i jazyka druhého, majoritního, kdy není potlačena etnická či národní identita a je také umožněno kulturní obohacování všech zúčastněných ve vzdělávacím procesu (Plichtová, 1991)

Pokud etnická minorita neztratí svůj jazyk, je schopná hovořit dvěma jazyky. Tato bilingválnost není ovšem shodná s bilingválností individuální. Pokud se tedy užívání jazyka váže na určité skupiny, pak se jedná o sociální bilingvismus, který má řadu zvláštností. (Hübschmannová, 2002)

Romské děti přicházejí do školy s velmi rozdílnými jazykovými základy, protože pro některé je prvním jazykem čeština, resp. její romský etnolekt, pro některé je mateřský jazyk např. slovenština, jiné mají jako první jazyk romštinu. Úroveň dvojjazyčné komunikace, která se v romské rodině vyskytuje, je různá, a donedávna byl právě bilingvistu přičítán největší podíl na školní neúspěšnosti romských žáků.

Ještě dodnes někteří učitelé zastávají názor, že míšením romského a českého jazyka, ke kterému dochází v jazykové výchově romských dětí v rodině, dochází ke ztížení a

zpomalování vyučovacího postupu při výuce **českému jazyku**. Ojedinelé ani nejsou případy, kdy učitelé radí romským rodičům, aby důsledně mluvili s dítětem před nástupem do školy či při navštěvování přípravných tříd jen česky a pokud by jejich kompetence v tomto směru nebyla dostačující, bylo by vhodnější používat v rodinném prostředí jen romštinu, než oba jazykové kódy najednou. (Uher in: Balvín, 2000)

V současné době již řada odborníků potvrdila, že pro úroveň zvládnutí češtiny nehraje roli, zda umí nebo neumí romsky, protože každé dítě je schopno se naučit bez problémů dvěma i více jazykům.

Uher v souvislosti s bilingvismem dále uvádí, že v době jeho optimálního vznikání, tj. mezi 3.-12.(15.) rokem života, je míšení a vzájemné ovlivňování obou jazyků v projevu romského žáka úplně přirozené a pokud romské dítě přichází do školy s jistými bilingvními základy (příčemž upozorňuje na rozdílné používání romštiny v romských rodinách), neměli by učitelé jejich bilingvní vývoj retardovat.

Přestože je tedy jazyková výchova žáků po vstupu do školy zaměřena na zvládnutí výuky v českém jazyce, měli bychom bilingvní dispozice romských žáků v každém případě respektovat a pokud možno i využívat.

Vzhledem k tomu, že Romové jsou občany České republiky, jejíž úředním jazykem je čeština, je pro ně životně důležité a potřebné se naučit česky.

3.4 Srovnání romského a českého jazyka

Charakteristické jazykové projevy Romů (někdy se ve školní praxi uvádí pojem „specifické či typické“ chyby) jsou dány již výše zmíněnou interferencí obou jazyků během usazování romského etnika. Pro přehlednost uvedu základní odlišnosti podle jazykových rovin.

Foneticko – fonologická rovina

Romská abeceda:

A b c č **čh** d d' **dz dž** e f g h ch i j k kh l **l'** m n ñ o p **ph** r s š t t' **th** u v z ž

Základním rozdílem v této rovině je ten, že čeština je jazyk vokalický a romština konsonantický. Český jazyk má 25 konsonantů a romština 32. V romském jazyce existují tzv. aspirované (přídechové) konsonanty a každá tato hláska má svou párovou neaspirovanou: č-čh, k-kh apod. Aspirace je významotvorná, proto je pro porozumění důležité ji velmi přesně vyslovit. Hláska, kterou v českém jazyce nenalezneme, ale ve slovenštině ano je l'. Další dvojice konsonant v naší abecedě sice není nezařazených, nicméně používaných je dz a dž. V romštině a vmnoha dalších indických jazycích je velmi četná. Romština nemá typicky českou hlásku „ř“. Romské děti i často zaměňují za „ž“, „č“ apod. Také se v romštině nevyskytují souhláskové shluky, obtížné na artikulaci jako například strč, čtvrt, vzpřímený apod.

Pravopis

Výslovnost romštiny je fonetická, tedy víceméně shodná s pravopisem. Závazná písemná forma slovenské romštiny byla přijata v roce 1971 tehdy existujícím Svazem Cikánů. Vycházelo se z pravopisných zvyklostí romštiny a češtiny. (Šebková, Žlnayová, 1999)

Gramatická oblast (morfologicko – syntaktická)

Romština patří mezi flexivní jazyk, jména se skloňují a slovesa časují. Číslo jsou dvě jako v českém jazyce, ale rody pouze mužský a ženský. Neutrum, střední rod má tedy podobu mužskou se členem „o“ nebo ženskou se členem „e“. Pádů má romština osm – navíc je ablativ, který vyjadřuje vztah „od“ nebo „z“. Stejně znějící předpony v českém i romském jazyce nemají totožný význam. Například předpona „po“ vyjadřující činnosti provedené pouze částečně (popojít, poopravit) se v romštině rovněž nevyskytuje a romština ji nahrazuje opisem. Romská slovesa mají také odlišnou vazbu od českých ekvivalentů. Stejně tak se odlišně užívají předložky, které se váží buď k nominativu nebo lokativu. Hübschmannová (2002) poukazuje na dvojí typ užívání předložek a pádů cizinci, užívající ne-vlastní jazyk, což se projevuje v komunikaci a rovněž v chování. Tyto příklady budou uvedeny na interferencích v užívání předložky „s,se“:

- mluvčí kalkuluje vlastní gramatické kategorie a komunikační modely do druhého jazyka

(př. Vona šla mym bráchou do kina. Dělal jsem jeho mámou v bufetu.)

- druhý typ v chybování je podle anglických sociolinguistů tzv. over – correction nebo-li nadměrná správnost. Mluvčí zná gramatické modely daného jazyka, ale uplatňuje je bez výjimky, tedy i v místě, kde se nevyskytují.

(př. Bojím se jít s lesem. Bouchni do toho se kladivem.)

Lexikálně – sémantická rovina

Romština jako stále živý jazyk vlastní ve své lexikální zásobě jak slova původní, tak i přejatá a novotvořená (neologismy). Slovní zásoba je obohacena o výpůjčky kontaktních jazyků. K lexikální interferenci docházela jednak střídáním různých jazykových prostředí během putování Romů ze země do země, ale dále také ovlivňováním řady dialektů z mnohajazyčného prostředí v rámci jednoho územního či státního celku. (Šebková, 1995)

Tyto výpůjčky označující pro Romy zcela novém, jim neznáme jevy se do gramatické struktury jazyka zcela nezačlenily. Tato nová slova jsou na rozdíl od starých výpůjček nestabilní a podléhají jiným deklinačním pravidlům.

Obtížné je i používání některých slovních druhů. Například slovesa v romském jazyce mají často širší významové pole než v českém jazyce. Správně užít české sloveso pro danou činnost je pro Romy velmi obtížné př. *te šunel* – slyšet, poslouchat, cítit. Užití přídavných jmen v romštině je téměř shodné s českým jazykem. Kde dochází k odlišnému významu pojmů je v případě slov malý a velký, kde je v romštině významové pole těchto slov mnohem širší. Velký – *baro* může znamenat v českém jazyce také dlouhý, hluboký, vysoký a navíc plní také funkci příslovce – velmi, velice, mnoho. Podobné je to i se slovem malý – *cikno*, které přebírá v českém jazyce také významy krátký, mělký, nízký. Užívání příslovcí je stejně komplikované jako u předložek. Romština nerozlišuje příslovce místa a času a tak romští žáci často mohou chybovat v jejich užívání.

Pojmy, které učitelé při vzdělávání romských dětí shledávají problematickými lze shrnout do několika okruhů:

1. ***Pojmy označující rodinné vztahy a život v lidské společnosti***

Zde je třeba si uvědomit zcela odlišnou strukturu romské a české rodiny především z pohledu původní, tradiční romské rodiny. Ta se ve své podobě v současných podmínkách sice neudržela, ale pojmy, užívané v souvislosti s rodinnými vztahy stále přetrvávají.

Jde např. o termín *familia* zahrnující širší příbuzenstvo. Slova jako sourozenci, příbuzní, rodiče coby nadřazené pojmy dělají dětem rovněž potíže.

2. ***Nadřazené pojmy***

V romštině je výskyt nadřazených pojmů vzácný. Často se nadřazené pojmy vyjadřují opisem nebo víceslovným pojmenováním s výčtem jednotlivých jevů, věcí, činností apod.

3. ***Zvířata***

Romština pro označování jednotlivých druhů zvířat užívá jednak vlastních slov, tak i přejatých. V případě drůbeže však Žlnayová upozorňuje na možnost nedorozumění u slova slepice, kterou romština označuje původním slovem „*kachňi*“ a kachnu přejatým slovem „*kačka*“. Husu potom označuje z řecké výpůjčky „*papin*“. Mláďata vyjadřuje romština pomocí adjektiva „*cikno*“ (malý) plus pojmenování zvířete. Se znalostí cizokrajných zvířat by podle Žlnayové neměly mít romské dítě obtíže. Malé zkušenosti s pojmy v oblasti přírodovědy rovněž souvisí se zvyky romských rodin a způsobem trávení volného času. (Žlnayová, 1995)

4 Cíl průzkumu

Ve svém šetření jsem se zaměřila na školní připravenost romských dětí. Za jeden z hlavních důvodů školní neúspěšnosti považuji nedostatečnou znalost českého jazyka a proto hlavním sledovaným okruhem budou právě jazykové kompetence romských dětí. Kromě toho se zaměřím i na předškolní přípravu romských dětí a vypracování adekvátních opatření ke zvýšení školní úspěšnosti romských dětí.

Předpoklady:

1. Předpokládám, že těžkosti a problémy, při zahájení povinné školní docházky, u romských dětí se odvíjejí z nedostatečné znalosti českého jazyka.
2. Předškolní jazyková příprava by mohla zvýšit jejich úspěšnost.
3. Nadpoloviční většina romských dětí nenavštěvuje žádné předškolní zařízení.

4.1 Metody

Vzhledem k aktuálnosti tématu vzdělávání romských žáků a díky vlastní zkušenosti s výukou těchto dětí v přípravném ročníku jsem měla možnost zmapovat jejich jazykovou kompetenci při nástupu do přípravného ročníku a po ukončení přípravného ročníku. Ve výběru tématu a metod se také promítla aktuální potřeba hledat pokud možno nejobektivnější metody a postupy k zjišťování řečové a tudíž i jazykové úrovně dětí. Široká oblast vývoje řeči je velmi složitou a komplikovanou otázkou, neboť je zde řada proměnných, které tento neukončený proces ovlivňují. Ve své práci jsem použila následující metody:

Pozorování – tato metoda byla pouze doplňkovou částí při plnění testových úloh. Cílem této metody bylo získat informace o chování a jednání testovaných dětí, včetně komentování a prožívání zadaných úkol a jejich plnění. Dále byla metoda pozorování použita pro odhalení možných řečových vad, které nejsou přímo Heidelbergským testem zjišťovány.

Jednou z forem zjišťování údajů o předškolní přípravě romských dětí byl **dotazník**, pomocí této explorační metody jsem se dotazovala rodičů na jazykové prostředí sledovaných romských dětí. Dotazník byl vyplněn rodiči těchto dětí.

Obtížnější bylo najít vhodný test k hodnocení jazykových kompetencí dětí. Nakonec jsem se rozhodla použít Heidelbergský test vývoje řeči. Testová metoda byla hlavní metodou mého šetření.

4.1.1 Heidelbergský test vývoje řeči

Heidelbergský test vývoje řeči (dále jen H-S-E-T) je německý standardizovaný test jazykových schopností, který vytvořili autoři H. Gramová a H. Schöler v Heidelbergu. Vznik tohoto testu se datuje od r. 1978 a druhé rozšířené vydání potom vychází v roce 1991. Tento test u nás vydávala Psychodiagnostika, s.r.o. Brno. V současné době je jeho distribuce zastavena a není jasná jeho budoucnost. V původní německé verzi je tento test určen dětem od 4 do 9 let. Mikulajová a kolektiv po zkušenostech v testování rozšířili tuto věkovou hranici na 11 let.

Jednou ze zásadních trhlín tohoto testu je absence českých norem a z toho důvodu jsem ve svém šetření vytvořila velmi hrubé orientační normy u dětí z většinové společnosti. H-S-E-T není testem výkonovým a doba zpracování není limitována. Test přímo nedagnostikuje foneticko-fonologickou rovinu, neměří inteligenci, nedagnostikuje spontánní řečový projev a neposkytuje definitivní závěry. Co však poskytuje je možnost ověření vývojové úrovně jazykových dovedností dětí v oblasti gramatiky a pragmatiky.

H-S-E-T zohledňuje vývojové principy v osvojování řeči a jazyka dítětem nejen v jednotlivých položkách testu, ale také v hodnocení výkonu dětí. Položky testu jsou odstupňované podle náročnosti a při hodnocení některých testů se používá třibodová škála 0 – 1 – 2, kde 1 bod odpovídá výkonu se specifickou vývojovou chybou. Autoři vychází z těchto obecných principů při osvojování řeči:

- Osvojování řeči je v podstatě osvojování pravidel. Pravidla jsou výsledkem kategorizace pojmů, kterých je dítě schopno na základě kognitivního zpracování.
- Dítě si při osvojování pravidel zároveň osvojuje kulturní normy v daném jazyce zakotvené. Dítě tato pravidla nemá vrozené.
- Motivace dítěte je přirozeným a důležitým prvkem při osvojování si komplexních řečových struktur.
- Dítě během vývoje řeči postupně zlepšuje své schopnosti diferenciací a integrace. Specifická pravidla podléhají vyšším všeobecným principům.
- Rozumění řeči ve vývoji předchází řečové produkci.
- Dítě si osvojuje jazykový systém na základě kontextového významu. Na základě osvojené sémantiky se dítě postupně učí užívat gramatická pravidla.

Pro komplexní obraz o úrovni řečového vývoje autoři v testu zohledňují jak produkci, tak percepci řeči. Test se skládá ze 13 subtestů. Úkoly v nich obsažené by měly měřit pouze ty řečové schopnosti, které jsou definované. Každý subtest je možné zařadit do odpovídající jazykové roviny.

Popis jednotlivých subtestů

A) Větná struktura

Porozuměním větám

Tento test je určen všem věkovým kategoriím (tedy 4 – 11 let). Dítě má předvést na předložených figurkách přečtenou větu. Hodnotí se správné provedení 1 bodem, nesprávné 0 bodů. Maximum dosažených bodů je pro daný věk 17.

Příklady:

Ušáček dovolí Mindě, aby pěkně pohladila Alíka.

Potom, jak koník skáče, slon běží.

Test ověřuje schopnost porozumět větám různé gramatické obtížnosti. Analyzuje, zda se dítě opírá o hloubkové struktury věty, nebo pouze o povrchové. Nakolik dítě zobecňuje gramatická pravidla.

Opakování vět

Test se zadává všem dětem. Dítě má přesně zopakovat přečtenou větu. Hodnotí se na škále 2 – 1 – 0 bodů. Jednorodá odpověď dovoluje drobnou chybu reprodukce (záměnu, přehození slovosledu apod.), ale nesmí být zaměněn smysl věty. Maximum je 24 bodů.

Příklady:

Když si chceš hrát, napřed uklid' věci ze stolu.

Poté, co několik dní přšelo, vyšlo konečně slunce.

Test nám umožňuje odhalit užívání vývojově syntaktických pravidel jako např. nahrazení aktivních vazeb pasivními, zkracování vět apod. Tento test nám umožňuje zjistit i artikulační schopnosti dětí, ale především pracuje i s krátkodobou verbální pamětí.

B) Morfologická struktura

Vytváření plurálu a singuláru

Test se zadává všem dětem. Úkolem je vytvořit množné číslo z jednotného a v druhé půlce testu naopak. U úkolu se používá obrázková kniha. Hodnotí se na škále 2 – 1 – 0. Vývojovou odchylku počítám za 1 bod. Maximum bodů je 34.

Příklady:

Jeden vrabec – tři

Jedno chňapadlo – dvě

Dva tloušťíci – jeden

Tři židličky – jedna

Pomocí tohoto testu zjistíme zda dítě dokáže správně morfologicky tvořit množné a jednotlivé číslo. Protože test jsem uskutečnila u dětí předškolního a mladšího školního věku tak jsem se rozhodla nahradit pseudoslova slovy reálnými.

Tvoření odvozených slov

Test je opět určen všem dětem. Dítě má podle předložených obrázků označit jménem osoby mužského a ženského pohlaví podle příslušné profese, kterou provozují. Dále mají slovně pojmenovat místo, kde danou činnost osoby vykonávají. Hodnotí se škálou 2 – 1- 0. Maximum dosažených bodů je 32.

Příklad:

Tady na obrázku je pán, který peče chleba. Jak nazýváme pána, který pro nás peče chleba? Odpověď: pekař. (A dále potom dle instrukcí ona – pekařka, místo – pekárna).

Jde o náročnější test, ve kterém mají děti vytvářet odvozená slova od základních tvarů podle gramatických pravidel. Opět jsou zde použita umělá slova.

Odvozování přídavných jmen

Test pro všechny děti. Děti mají za pomoci obrázků a instrukce pojmenovat vlastnost daného předmětu a potom z tohoto pojmenování vytvořit 2. a 3. stupeň přídavného jména. Hodnotí se stejnou bodovou škálou jako u předchozích úkolů. Jednobodová škála umožňuje využít při stupňování opisem. Maximum je 30 bodů.

Příklad:

Toto jablko má fleky. Jak říkáme jablku, které má fleky. Takové jablko je *flekaté*.

A tady jich má víc a na dalším jablku je ještě víc. Můžeme to říci tak, že toto je *flekaté*, to ještě *flekatější* a toto je ze všech *nejflekatější*.

C) Větný význam

Oprava významově nesprávných vět

Test se zadává pouze pětiletým a starším dětem. Děti mají po přečtení věty nalézt slovo, které je ve větě chybně použito a nahradit ho výrazem vhodnějším. Hodnotí se dle stejné škály a maximálně lze dosáhnout 18 – ti bodů.

Příklady:

Veselý šašek provádí hodně *radosti*.

Maminka položila vázu s květinami *pod* stůl.

Tvoření vět

Test se zadává všem dětem. Děti mají vytvořit smysluplnou větu ze dvou až tří přečtených slov. V testu se postupně zvyšuje náročností. Věty se hodnotí dle uvedené škály. V rámci zachování věcného významu věty jsou povoleny pouze drobné sémantické nebo syntaktické odchylky. Věta by měla mít část podmětnou i přísudkovou. Fráze není považována za větu. Dítě musí použít všechna uvedená slova. Maximum je 20 bodů.

Příklad:

dvůr – ležet – pes

cukr – sladký

D) Slovní význam

Hledání slov

Test je určen všem dětem. Dítě má vymyslet ke třem daným slovům slovo čtvrté, které se k nim hodí. Hodnocení je prováděno na základě splnění obou kritériálních znaků, které danou skupinu slov charakterizují. Hodnotící škála je 2 – 1 – 0. Jednobodové odpovědi jsou ty, ve kterých je splněn pouze jeden kritériální znak. Zde lze dosáhnout maximálně 28 bodů.

Příklady:

modrá – žlutá – červená

kmen – kořen – list

Zde se zjišťuje mentální slovník dítěte a jeho sémantická organizace. Test nám odhalí, jaká kritéria výběru pro dané pojmy dítě volí a zda dítě dává přednost spíše přiřazování nebo nadřazování ve výběru pojmů.

Klasifikace pojmů

Test je zadáván všem dětem. Dítě má za úkol vybrat k nadřazenému pojmu konkrétní obrázky, které do této kategorie patří. Správně zařazený obrázek je za 1 bod. Připouští se u některých kategorií hypergeneralizace, ale neboduje se. Jestliže však dítě zařadí jeden nesprávný obrázek mezi ostatní správné, hodnotí se celý úkol 0 body. Maximum je 33 bodů.

Příklady:

Dopravní prostředky: kolo, loď, osobní auto, nákladní auto, letadlo.

Hračky: míč, medvídek, oslík, panenka, autodráha.

E) Interakční význam

Flexibilita pojmenování

Test je určen dětem pětiletým a starším. Dítě má říct, jakým způsobem by měla určená postava oslovit postavu jinou v určitém interpersonálním vztahu. Formálnost a neformálnost vztahu je definována označením osob. Test sleduje schopnost rozlišovat typ oslovení na základě sociální role a mezilidských vztahů. Úkoly jsou hodnoceny na škále 0 – 1 – 2. Maximum je 12 bodů.

Příklad:

Tady je Jana Pavlíková. Jak jí oslovuje její: bratranec, vnuk, neteř.

Spojování verbálních a neverbálních informací

Test se zadává všem dětem. Dítě má před sebou obrázky s osobami s odlišným emocionálním výrazem. Na základě přečtené věty má dítě určit, které osobě tento výrok patří. Test se hodnotí škálou 0 – 1 – 2, kdy jednobodová odpověď dovoluje přípustnost mezi příbuznými náladami v rovině pozitivního naladění (spokojený, veselý) a v rovině negativního naladění (rozhněvaný, zuřivý). Maximum je 16 bodů.

Dekódování a kódování záměrů

Test je určen jen pro děti pětileté a starší. Namodelujeme dítěti určitou situaci a požádáme ho, aby se k této situaci vyjádřilo z pozice pána, který je v určitém citovém rozpoložení. Pracuje se opět s kartami jako v předchozím subtestu a hodnotí se podle předchozí škály. Hodnotí se především vyjádření citové kvality s použitím vhodných výrazových prostředků. Nutné je, aby byly výroky vyjadřovány přímou řečí. Jednobodové odpovědi jsou ty, které neberou ohled na emocionální charakteristiku osoby. Věty v rámci jedné situace se liší, ale nezohledňují citové naladění. Nebo když výroky jsou příliš dětinské. Maximální počet je 18 bodů.

Příklad:

Spokojený – chlapec právě vrazil tříkolkou do tohoto pána (položím kartičku s panem spokojeným). Pán chce, aby byl chlapec příště opatrnější. Co tomu chlapci řekne?

Zuřivý – do tohoto pána také vrazilo dítě. Co si myslíš, že řekne on tomu chlapci?

Děti mají odlišně reagovat na obsah jednotlivých výroků podle toho jakou emocionální roli převzalo. (Mikulajová, 1997)

F) Integrační úroveň

Paměť pro text

Test se zadává všem dětem. Dětem se přečte dvakrát za sebou pohádka, kterou musí děti podržet ve své paměti až do dokončení druhé poloviny testu a na závěr ji pokud možno přesně reprodukovat. Jde o upravené znění pohádky F. C. Barletta. Text je při hodnocení

rozčleněn na významové jednotky a podstatné je zapamatovat si jich v daném pořadí co možná nejvíce. Každá obsahově správně reprodukováná a jednoznačná významová jednotka, která stojí v textu na správném místě je hodnocena 2 body. Lze také vypustit některé části textu, které jsou nadbytečné (např. osobní zájmena). V rámci 2 bodů jsou tolerována synonyma. Nadbytečná informace je přípustná. Jednobodové odpovědi jsou za nepřesný obsah slov bez porušení významu, nedodržení gramatické kategorie času, nedodržení přesného slovosledu v určitých pasážích textu nebo dějového sledu a vývojové dysgramatismy. Maximální počet bodů je 78. Tento test integruje všechny sledované jazykové úrovně a především pracuje s krátkodobou pamětí. Sleduje, zda dítě rozumí souvislému smysluplnému textu, jak je schopné zachytit souvislosti a gramaticky je správně reprodukovat.

4.1.2 Dotazník

Pro lepší zmapování předškolní přípravy romských dětí a jejich vývoje v rodině jsem se rozhodla sestavit následující dotazník. Dotazník jsem předložila 50 rodičům romské národnosti, kteří mají děti v předškolním věku. S distribucí dotazníků mi pomáhal sociální pracovník pro národnostní menšiny pro Prahu 3 a díky jeho pomoci se mi celkově vrátilo 42 vyplněných dotazníků.

1. otázka

Jaké nejvyšší vzdělání jste dosáhl/a?

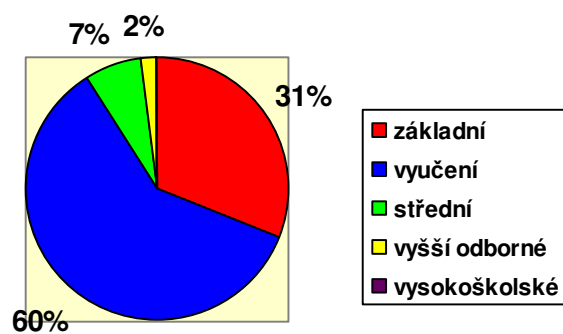
- a) základní
- b) vyučení
- c) střední
- d) vyšší odborné
- e) vysokoškolské

Odpovědi se dají shrnout do následující tabulky a grafu, které je uveden v procentech:

Tab. č. 1

| Vzdělání | Počet respondentů |
|---------------|----------------------|
| Základní | 13 |
| Vyučení | 25 |
| Střední | 3 |
| Vyšší odborné | 1 |
| Vysokoškolské | 0 |

Graf č. 1



2. otázka

Jakým jazykem doma mluvíte?

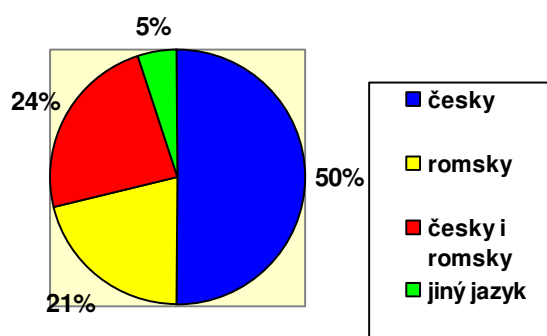
- a) česky
- b) romsky
- c) česky i romsky
- d) jiný jazyk

Z celkového počtu dotázaných vzešly následující údaje:

Tab. č. 2

| Jazyk | Počet respondentů |
|----------------|-------------------|
| Česky | 21 |
| Romsky | 9 |
| Česky i romsky | 10 |
| Jiný jazyk | 2 |

Graf č. 2



3. otázka

Umíte romsky?

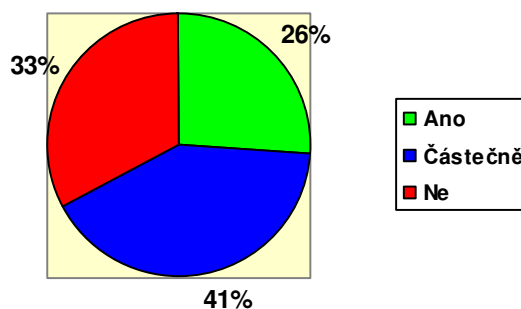
- a) ano (mluvím i rozumím)
- b) částečně (rozumím, ale nemluvím)
- c) ne

Z celkového počtu dotázaných vyplynuly tyto výsledky:

Tab. č. 3

| | Počet respondentů |
|----------|----------------------|
| Ano | 11 |
| Částečně | 17 |
| Ne | 14 |

Graf č. 3



4. otázka

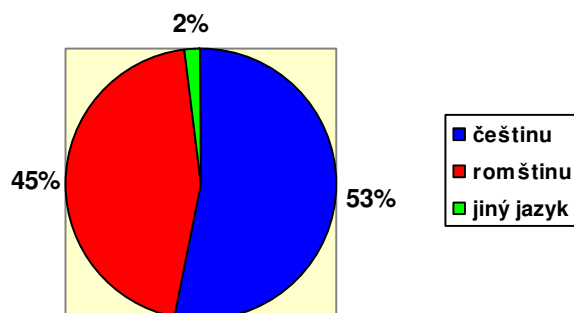
Jaký jazyk považujete za svůj mateřský?

- a) češtinu
- b) romštinu
- c) jiný jazyk

Tab. č. 4

| | Počet respondentů |
|------------|----------------------|
| Češtinu | 22 |
| Romštinu | 19 |
| Jiný jazyk | 1 |

Graf č. 4



5. otázka

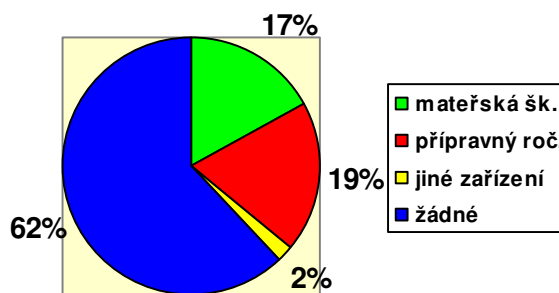
Jaké předškolní zařízení Vaše dítě navštěvuje?

- a) mateřskou školu
- b) přípravný ročník
- c) jiné zařízení
- d) žádné

Tab. č. 5

| Druh zařízení | Počet Respondentů |
|----------------------|--------------------------|
| Mateřská škola | 7 |
| Přípravný ročník | 8 |
| Jiné zařízení | 1 |
| Žádné | 26 |

Graf č. 5



6. otázka

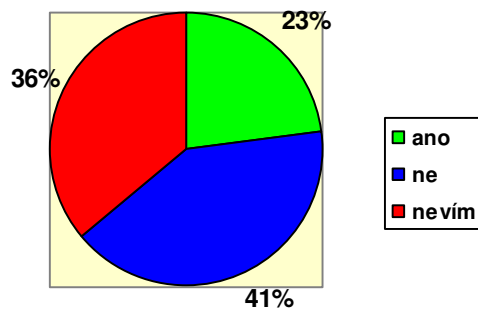
Myslíte si, že předškolní příprava může ovlivnit další vzdělávání Vašich dětí?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

Tab. č. 6

| | Počet respondentů |
|-------|----------------------|
| Ano | 10 |
| Ne | 17 |
| nevím | 15 |

Graf č. 6



7. otázka

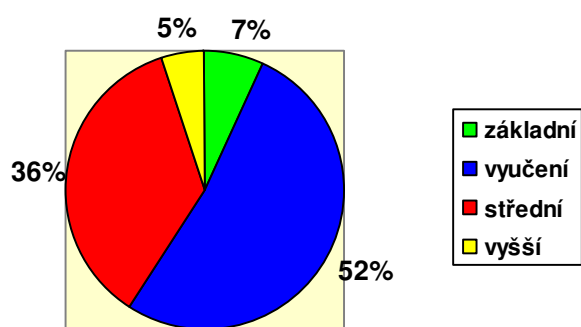
Jaké vzdělání chcete, aby dosáhly Vaše děti?

- a) základní
- b) vyučení
- c) střední
- d) vyšší

Tab. č. 7

| Vzdělání | Počet respondentů |
|----------|----------------------|
| Základní | 3 |
| Vyučení | 22 |
| Střední | 15 |
| Vyšší | 2 |

Graf č. 7



5 Charakteristika zkoumaného vzorku

Celkem jsem vyšetřila patnáct dětí ve věku sedmi let, z toho bylo sedm chlapců a osm dívek. Jednalo se o děti romské národnosti s odkladem školní docházky. Děti s rodiči žijí na Praze 3. Kontakty na konkrétní rodiny jsem dostala od pracovníka sociálního odboru pro Prahu 3 pro národnostní menšiny a část informací jsem získala na základní škole na Havlíčkově náměstí.

Deset dětí navštěvovalo přípravný ročník na ZŠ Havlíčkově náměstí a zbývajících pět dětí docházelo do běžné mateřské školy. Pomocí tohoto šetření jsem chtěla prokázat, že poté co romské děti navštěvují předškolní zařízení tak jejich jazykové kompetence vzrostou. Proto jsem šetření prováděla opakovaně a to v období září – říjen 2007 a květen – červen 2008. Test probíhal s každým dítětem individuálně v samostatné a klidné místnosti v zařízení, které dítě navštěvuje. Během testu byly dodrženy veškeré pokyny a instrukce uvedené v testovém sešitě. Všechny sledované jevy a řečové výkony dětí jsem zaznamenávala do záznamových listů, které byly posléze zhodnoceny.

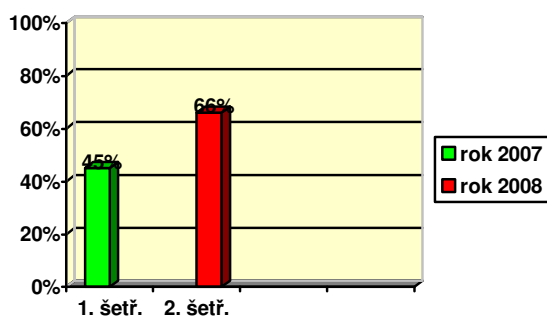
6 Vlastní průzkum a interpretace jeho výsledků

A) Část „větná struktura“

Subtest porozumění větám

Jde o subtest porozumění větám, kdy mají děti pomocí figurek zvířátek demonstrovat děj, který je obsažen v přečtené větě. Děti při obou šetření rozuměly relativně dobře instrukci a věty předváděly pomocí manipulace se zvířátky bez výrazných obtíží. Chyby se projevily buď v nedodržení časové následnosti, nebo v záměně subjektů. Úkol byl pro děti jednodušší v tom, že se nemusely verbálně vyjadřovat. Manipulace s předměty dětem umožnilo zapojit hmat spolu se zrakovou oporou, což jim úkol usnadnilo. Velká část dětí si po přečtení zadání instrukce nahlas opakovaly a hlasitě komentovaly jednotlivé činnosti. Celkové hodnocení je uvedeno v procentech - 100% bylo 17 bodů pro každé dítě. Všechny děti při maximálním počtu bodů mohly dosáhnout 255 bodů, děti při prvním šetření dosáhly celkem 115 bodů a při druhém šetření 168 bodů. Celkově se děti při druhém šetření zlepšily o 21%.

Graf č. 8 – porozumění větám

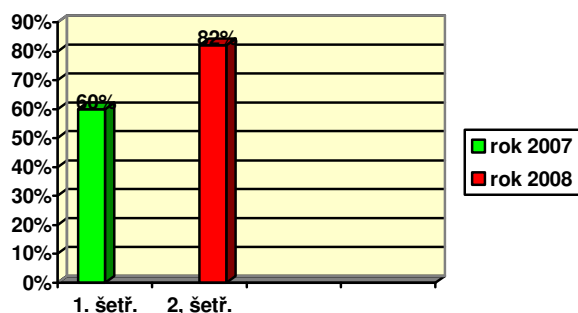


Subtest opakování vět

Úkolem dětí bylo přesně zopakovat přečtené věty. Tento test je značně náročný na sluchovou paměť, ale i pozornost. Také hodnocení se mi zdá dost přísné. Děti při reprodukce vět dělaly chyby ve flexi, v sémantické oblasti, konfabulovaly, vytvářely zvláštní novotvary, často některá slova v textu vypouštěly a nedodržovaly slovosled, ale přesto byly v tomto testu děti celkem úspěšné. V tomto testu mohlo dítě získat

maximálně 24 bodů, celkem děti mohly získat 360. Při prvním šetření děti získaly 217 bodů a při druhém 295 bodů. Celkově se děti při druhém šetření zlepšily o 22%.

Graf č. 9 – opakování vět



B) Část „morfologická struktura“

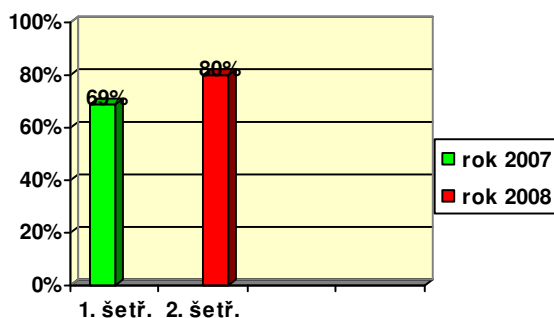
Je tvořena třemi subtesty. Testem tvoření jednotných a množných čísel, tvorba odvozených slov a odvozování (stupňování) přídavných jmen.

Subtest tvoření jednotných a množných čísel

Tento subtest sleduje tvoření jednotného a množného čísla na baterii konkrétních i umělých slov. Při prvním šetření měly téměř všechny děti velké problémy s tvořením především množného čísla. Obtíže neměly pouze s umělými slovy, ale i u konkrétních slov. Obtíže se objevily ve flexi, v životnosti koncovek a použití koncovek podle rodu. Děti slova komolily a nedodržovaly morfologická pravidla.

Při druhém šetření většina dětí skoro nechybovala u konkrétních slov a k určitému zlepšení došlo i u slov umělých. Maximálně dítě mohlo dosáhnout 34 bodů, součet celkem získaných bodů všech dětí mohl být 510 bodů. Při prvním šetření děti získaly celkem 353 a při druhém 412 bodů. Celkově se děti v tomto testu při druhém šetření zlepšily o 11%.

Graf č. 10 – tvoření jednotných a množných čísel

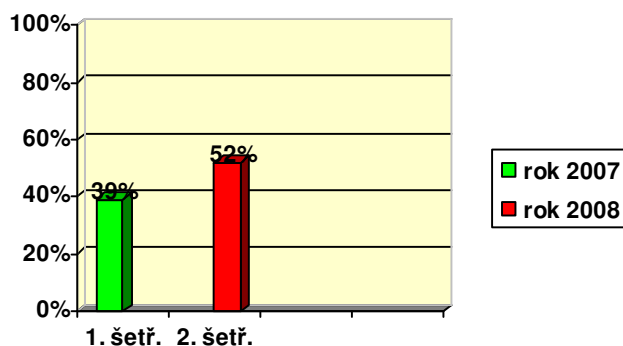


Subtest tvoření odvozených slov

Tento subtest sleduje tvorbu odvozených slov na baterii konkrétních i umělých slov. Při prvním šetření děti výrazně chybovaly i na baterii konkrétních slov. Mnohem méně využívaly analogického postupu s předchozími příklady, a to i po zácvičku a nápovědě. Vytvářely zcela nesmyslné koncovky a odpovídaly nepřesnými slovními pojmy. Úkol se zdál dětem obtížný a při umělých slovech se objevila nechuť spolupracovat. Největší problémy měly děti s odvozováním profese od příslušné profese a místa určovaly spíše opisem podle obrázků. Celkem jednotlivé děti mohly získat 32 bodů a dohromady mohly dosáhnout 480 bodů. Při prvním šetření děti získaly celkem 186 bodů a při druhém šetření 248. Při prvním testování děti častokrát nedokázaly ani pojmenovat základní profese, chyběla jim základní slovní zásoba týkající se této oblasti. Při druhém šetření se projevilo značné rozšíření slovní zásoby i když přetrvávají problémy s vytvářením morfologických pravidel.

Tento test se mi zdál velmi náročný. Celkově se při druhém šetření děti v tomto testu zlepšily o 13%.

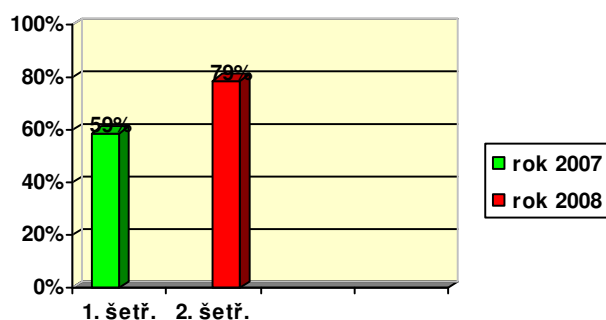
Graf č. 11 – tvoření odvozených slov



Subtest odvozování přídavných jmen

Test sleduje odvozování přídavných jmen. Stupňováním mají děti vyjadřovat rozdíly vnímaných předmětů na konkrétních i umělých slovech. Tento subtest je značně obtížný. Při prvním testování děti tvořily stupňovaná slova zcela náhodně, a to bez zřetele k základnímu tvaru slova. Obě šetření ukázala, že největší problémy mají děti s tvořením třetího stupně. Jednotlivé děti zde mohly získat maximálně 30 bodů a dohromady 450 bodů. V prvním šetření děti získaly 264 bodů a při druhém šetření 357 bodů. Celkově se děti při druhém šetření zlepšily o 20%.

Graf č. 12 – odvozování přídavných jmen

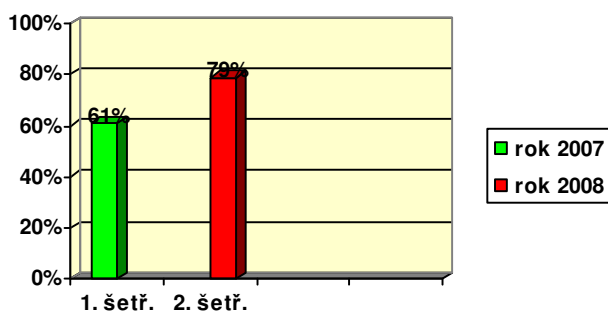


C) Část „větný význam“

Subtest oprava významově nesprávných vět

Děti mají po přečtení věty nalézt významově nesprávné slovo a nahradit je náležitým slovním výrazem. Zpočátku děti měly problém pochopit instrukci a byl nutný delší zácvik. Děti chybovaly především v tom, že opravovaly jiné slovo než, které měly. Značné části dětí chybí jazykový cit a opět se zde projevila omezená slovní zásoba a nepřesná znalost jednotlivých slov. Problémem byla i krátkodobá a nepřesná paměť, která dětem znemožňovala přesnou reprodukci vět, ale ta se v tomto subtestu nehodnotila. Dítě zde mohlo získat maximálně 18 bodů a to je celkem 270 možných bodů. Při prvním šetření děti získaly celkem 165 bodů a při druhém šetření 213 bodů. Celkově se při druhém šetření děti zlepšily o 18%.

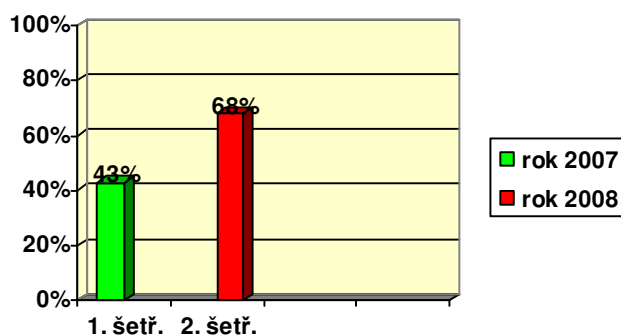
Graf č. 13 – oprava významově nesprávných vět



Subtest tvoření vět

Děti v tomto subtestu tvoří věty z přečtených slov. Tento úkol tvořil dětem velký problém a to konkrétně co se týká slovosledu a flexe. Vytvořené věty byly často značně neobratné a některé věty byly nesmyslné. Zde se objevila určitá nezkušenost s českým jazykem, možný oslabený jazykový cit a nesprávné užití sloves. Maximálně jednotlivé děti mohly získat 20 bodů, což je celkem 300 bodů. V prvním šetření děti získaly 128 bodů a při druhém šetření 204 bodů. V tomto testu se při druhém šetření děti výrazně zlepšily a to celkově o 25%.

Graf č. 14 – tvoření vět

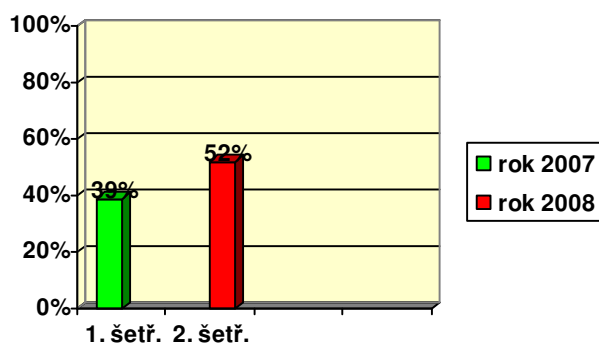


D) Část „slovní význam“

Subtest hledání slov

V subtestu mají děti ke třem přečteným slovům vybrat čtvrté, které se k těm ostatním významově hodí. Tento test byl velmi obtížný a činil dětem největší problémy. Děti musely zohledňovat při výběru slov více kritérií, ale většinou vzaly v úvahu pouze jeden kritériální znak daných slov. Maximálně šlo dosáhnout 28 bodů, což je celkově 420 bodů. Při prvním šetření děti získaly 165 bodů a při druhém šetření 217 bodů. Celkové zlepšení oproti prvnímu šetření je 13%.

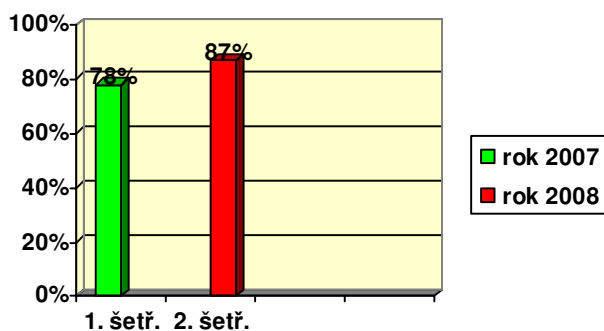
Graf č. 15 – hledání slov



Subtest klasifikace pojmů

Tento test sleduje schopnost dětí pracovat s obecnými pojmy. Děti měly za úkol přiřadit obrázek k danému obecnému pojmu. Úkol děti zvládly velmi dobře. Tento test pracuje s obecně frekventovanými slovními pojmy a obrazovým materiálem, který obvykle děti dobře znají. Děti pouze rozdělovaly obrázky a nemusely se vyjadřovat verbálně, což jim úkol také výrazně ulehčilo a umožnilo získat dobré výsledky. Zde dítě mohlo získat 33 bodů a celkově to činilo 495. Při prvním šetření děti získaly 389 bodů a při druhém šetření 432 bodů. V tomto testu děti při obou šetření dosáhly dobrých výsledků. Celkově se při druhém šetření zlepšily o 9%.

Graf č. 16 – klasifikace pojmů

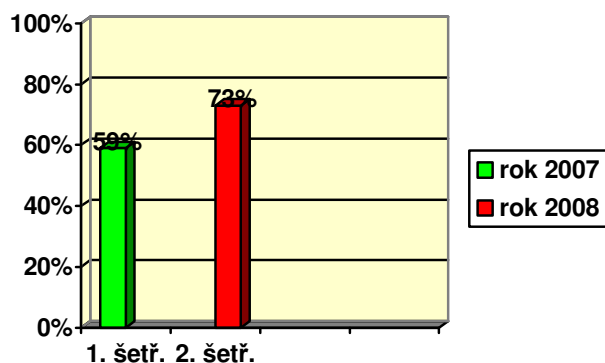


E) Část „interakční význam“

Subtest flexibilita pojmenování

Test sleduje flexibilitu pojmenování na jednotlivých členech rodiny a v jednom případě i pojmenování ve formálním styku. V tomto testu byly děti velmi úspěšné v prvním i druhém šetření. Zřejmě to lze přikládat tomu, že se dobře orientují v pojmenování jednotlivých členů rodiny a projevuje se zde i určitý důraz na rodinu obecně. Při tomto testu děti dobře spolupracovaly a projevily zájem mluvit o své rodině. Zde dítě mohlo získat maximálně 12 bodů a celkovém úhrnu 180 bodů. Při prvním šetření zde děti získaly 107 bodů a při druhém šetření 131 bodů. Celkový rozdíl mezi prvním a druhým šetřením je 14%.

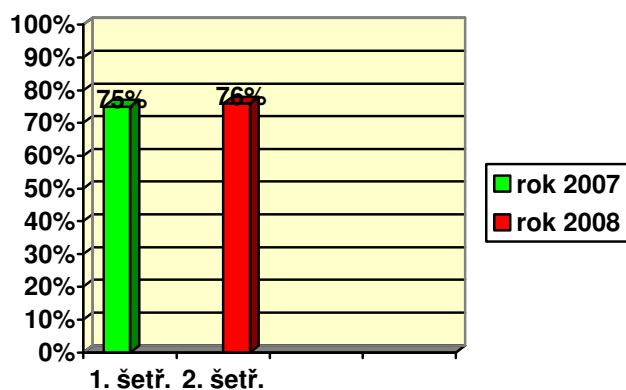
Graf č. 17 – flexibilita pojmenování



Subtest spojování verbálních a neverbálních informací

V tomto subtestu spojují děti přečtenou větu s příslušným obrázkem, který nejlépe vystihuje emocionalitu daného výroku. Tento úkol děti velmi bavil a emoční stavy dokázaly celkem dobře rozlišovat. Vzhledem k tomu, že nemusely pojmenovávat obrázky verbálně byly v tomto úkolu úspěšné. Jinak by zde mohl vyvstat problém v nedostatečné slovní zásobě – užití přídavných jmen. Celkem zde dítě mohlo získat 16 bodů a v úhrnu to činí 240 bodů. Při prvním šetření děti získaly celkově 179 bodů a při druhém šetření 182 bodů. V tomto testu byl konečný rozdíl pouze 1%.

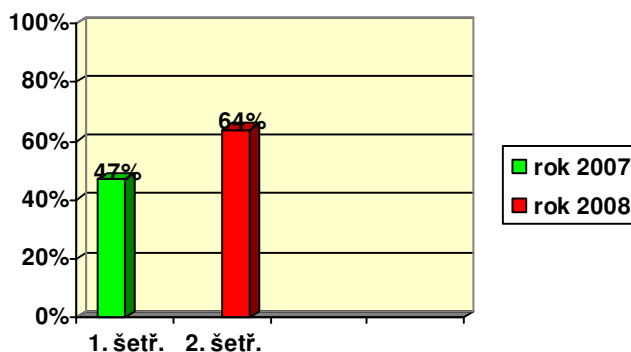
Graf č. 18 – spojování verbálních a neverbálních informací



Subtest dekódování a kódování záměrů

Zde děti mají vlastními slovy reagovat na předem popsanou situaci a to v různých sociálních pozicích mluvčího, které se liší i emocionálním zabarvením. Děti se musí emočně vcítit do situace, ale musí i přijmout danou sociální roli s adekvátním slovním vyjádřením. Vytváření nových vět bylo pro děti obtížné a nespolupracovaly příliš ochotně. Některé už byly unavené a značně u nich kolísala pozornost. Věty dětmi vytvořené byly značně stručné a jednoduché. Jednotlivé děti zde mohly získat maximálně 18 bodů a celkově mohly děti dosáhnout 270 bodů. Při prvním šetření zde děti dosáhly 128 bodů a při druhém šetření 172 bodů. Při druhém šetření se děti zlepšily oproti výsledkům v prvním šetření o 17%.

Graf č. 19 – dekódování a kódování záměrů



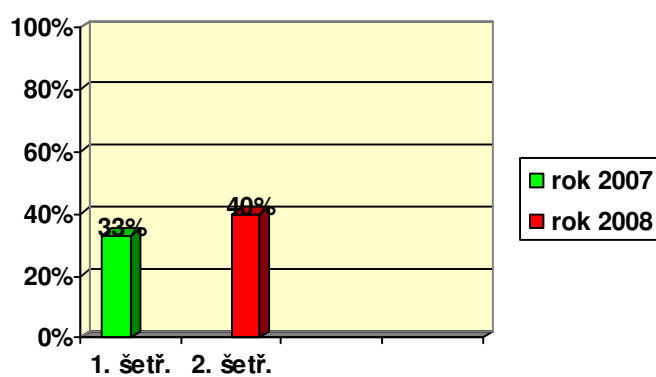
F) Část „integrační úroveň“

Subtest paměť pro text

Děti si zde mají zapamatovat přečtený text co možná nejpřesněji a reprodukovat jej v gramaticky správných větách. Správné zapamatování předpokládá rovněž porozumění a pochopení všech souvislostí. Lze říct, že se jedná o nejtěžší test. Děti v tomto testu měly velké problémy a to především v tom, že opomíjely důležité pasáže textu, zaměňovaly jednotlivé postavy, vytvářely si vlastní slova a tvořily gramaticky chybné věty, které nedávaly smysl. Problémy se zde projevíly ve všech oblastech jazykových rovin. Děti nedokázaly vystihnout hlavní linii příběhu. Jednotlivé dítě zde mohlo získat

maximálně 78 bodů a celkově to mohlo činit 1170 bodů. Při prvním šetření děti získaly celkově 385 bodů a při druhém šetření 456 bodů. V tomto testu děti podaly nejhorší výkon při prvním i druhém šetření, přestože při druhém šetření došlo ke zlepšení o 7%.

Graf č. 20 – paměť pro text



Tab. č. 8 Souhrnná tabulka průměrných hodnot obou šetření

| Subtest | 1. šetření | 2. šetření | Maximum bodů |
|--|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
| Porozumění větám | 7.66 | 11.2 | 17 |
| Opakování vět | 14.5 | 19.6 | 24 |
| Vytváření plurálu a singuláru | 23.5 | 27.5 | 34 |
| Tvoření odvozených slov | 12.4 | 16.5 | 32 |
| Odvozování přídavných jmen | 17.6 | 23.8 | 30 |
| Oprava významově nesprávných vět | 11 | 14.2 | 18 |
| Tvoření vět | 8.5 | 13.6 | 20 |
| Hledání slov | 11 | 14.5 | 28 |
| Klasifikace pojmů | 25.9 | 28.8 | 33 |
| Flexibilita pojmenování | 7.1 | 8.7 | 12 |
| Spojování verbálních a neverbálních informací | 11.9 | 12.1 | 16 |
| Dekódování a kódování záměrů | 8.5 | 11.5 | 18 |
| Paměť pro text | 25.7 | 30.4 | 78 |

7 Shrnutí výsledků

Jako první chci shrnout informace, které jsem získala od rodičů prostřednictvím dotazníku. Pomocí dotazníku se mi podařilo potvrdit předpoklad, že většina dětí nenavštěvuje žádné předškolní zařízení a to celkově až 62% dětí. Přípravný ročník navštěvuje pouze o 2% více dětí než mateřskou školu. Podle rozhovoru se sociálním pracovníkem pro národnostní menšiny je to dáno i omezenou kapacitou přípravných ročníků. Přípravný ročník na Žižkově navštěvují především děti, jejichž starší sourozenci navštěvují místní školu. Je zajímavé, že až 23% rodičů považuje předškolní přípravu za důležitou, 41% tomu nepřikládá žádný význam a poměrně vysoké procento 36 neví. Domnívám se, že zde by bylo potřebné působit především na nerozhodnuté rodiče a přesvědčit je o důležitosti předškolních zařízení. To i vzhledem k tomu, že 52% rodičů chce, aby se jejich děti vyučily, 36% chce pro svoje děti středoškolské vzdělání a 5% touží po vzdělání vyšším, pouze 7% by se spokojilo se základním vzděláním pro svoje děti. Zde je patrný posun, protože až 31% rodičů uvádí jako své nejvyšší vzdělání ukončené základní vzdělání.

Co se týká užívání českého či romského jazyka převažuje podle dotazníku jazyk český a to celkem v 50% domácnostech, 21% uvedlo jako hlavní jazyk romský a 24% udává, že používají oba jazyky. Na rovnocennost jazyků ukazuje i otázka jaký jazyk považují respondenti za mateřský 53% uvedlo český jazyk a 45% uvedlo jazyk romský. To svědčí o značné vyrovnanosti obou jazyků, protože rozdíl je pouhých 8%.

Další předpoklad, že jazyková vybavenost romských dětí je nižší při nástupu školní docházky se také potvrdil. Ani v jednom ze sledovaných testů nedosáhly děti plný počet bodů. Lepší výsledky podávaly v subtestech, kde byla možná zrková opora a nebyl nutný verbální projev. Co se týká porozumění nedosáhly děti při prvním šetření ani poloviny bodů a přitom tato oblast výrazně ovlivňuje možný úspěch ve vzdělávání. Zde se potvrzují tvrzení, že velká část romských dětí má problémy s porozuměním českému jazyku a tato skutečnost jim sekundárně ztěžuje vzdělávací proces. Obtíže měly děti s tvořením odvozených slov. Zde to lze připisovat určité nezkušenosti s jazykem a nedostatečně vyvinutému jazykovému citu. Co se týká tvoření vět a hledání slov zde se

projevila hlavně nedostatečná slovní zásoba. Děti používají omezený stereotypní slovník a často hledají vhodné pojmenování i v běžné komunikaci. Výbavnost slov je pomalá a nepřesná. Děti odpovídaly především v jednoduchých větách v přítomném čase. Často měly problémy se stavbou vět a užitím předložek. Užití předložek bylo nepřesné. Děti používaly nejčastěji podstatná jména, ostatní slovní druhy podstatnými jmény někdy nahrazovaly.

Třetí předpoklad, že předškolní jazyková příprava zvýší možnosti školní úspěšnosti se také potvrdil. Při druhém šetření děti dosáhly zlepšení ve všech oblastech. Nejvýraznější rozdíly v dosažených výsledcích byly u testů porozumění větám, odvozování přídavných jmen, tvoření vět, hledání slov a paměť pro text. Ve všech těchto oblastech se děti zlepšily v průměru nejméně o pět bodů.

8 Závěr

Pro zpracování bakalářské práce jsem si vybrala zmapování školní připravenosti romských dětí v oblasti jazykových kompetencí. Toto téma je úzce spjato s problematikou vzdělávání Romů, konkrétně s neúspěšností romských žáků na základní škole. Není pochyb, že právě jejich jazyková bariéra je jednou ze zásadních problémů, s nimiž se romské dítě musí potýkat hned po vstupu do školy.

V teoretické část se věnuji školní připravenosti obecně a snažím se porovnat východiska různých autorů. Zabývám se tím, co je to školní zralost, jak se vyvíjel názor odborníků na tuto problematiku. Dále se snažím shrnout znaky školní připravenosti a to konkrétně v oblasti tělesného vývoje, psychické zralosti a sociální připravenosti.

Další kapitola je věnována problematice vztahu Romů ke vzdělání. Zamýšlím se nad tím jaké vzdělávací předpoklady mají romské děti, charakterizují jejich rysy osobnosti a nakolik mohou ovlivnit jejich další vzdělávání. Také se věnuje předškolnímu vzdělávání a to konkrétně mateřské škole a přípravnému ročníku, které by měly usnadnit nejen romským dětem nástup do povinné školní docházky. V této části své práce se konkrétně zabírám školní připraveností romských dětí.

V další části teoretické práce jsem charakterizovala romský jazyk a jeho současný stav. Dále jsou uvedeny některá specifika, která u romských dětí vstupují do procesu vzdělávání. Zmiňuji jazykovou výchovu romských dětí a problematiku jejich bilingvismu, kdy neumějí správně česky ani romsky.

Praktická část je částečně věnována vyhodnocení dotazníku, který jsem předložila romským rodinám s dítětem v předškolním věku. Díky tomuto dotazníku se potvrdil předpoklad, že nadpoloviční většina romských dětí nenavštěvuje žádné předškolní zařízení. Ovšem velká část rodičů zde zdůrazňuje potřebu vzdělání pro své děti i když předškolní přípravu nepovažují za důležitou.

Další část je věnována Heidelberskému testu vývoje řeči jako hlavní metodě, která má zmapovat jazykové kompetence romských dětí. Toto šetření jsem uskutečnila při nástupu těchto dětí do předškolního zařízení a podruhé jsem testovala děti až na konci školního roku po roční návštěvě tohoto zařízení. Šetřením se potvrdily všechny předpoklady. U romských dětí se prokázala řada obtíží především v oblasti lingvistické gramatiky. V oblasti řečové pragmatiky byly romské děti celkem úspěšné při obou šetřeních. Stejně tak se mi potvrdil předpoklad ohledně předškolní přípravy, kdy děti byly ve všech subtestech úspěšnější při druhém šetření. Neprojevalo se tam pouze zlepšení jazykových kompetencí, ale především i lepší koncentrace a u většiny dětí došlo i k vypěstování určitých pracovních návyků. Při druhém šetření jsem očekávala větší zlepšení, ale po konzultaci s pedagogickými pracovníky nebylo možné lepších výsledků dosáhnout hlavně z důvodů časté absence romských dětí. Při rozhovoru a setkáních s pedagogickým personálem, který pracuje s romskými dětmi tak nepravidelnou docházku uvádějí jako stěžejní problém. Právě časté absence znemožňují navazovat na předchozí znalosti a dovednosti a tak posun ve všech oblastech je pomalejší a méně systematický. Ve většině případů nelze hledat oporu v rodině, že by sama pomáhala dítě na školu připravit.

Za důležité považují zdůraznit i to, že přestože se má práce věnuje především jazykové vybavenosti romských dětí tak je třeba rozvíjet dítě komplexně a do přípravy stejnou

měrou zapojit všechny oblasti a to konkrétně oblast zrakového a sluchového vnímání, rozvoj logického myšlení a předmatematických představ, rozvoj grafomotoriky, ale i posilování pozornosti a paměti, která v subtestech vycházela ve velmi nízkých číslech. Krátkodobá paměť byla u velké části dětí oslabena a výrazně může ovlivnit budoucí vzdělávání.

Cílem mé bakalářské práce nebylo zobecnění daných poznatků na celou populaci romských dětí. Šetření mělo spíše přinést další možnost hledání příčin školní neúspěšnosti některých romských žáků a především jejich školní připravenosti. Ale i zamyšlení do budoucna nad tím jak lze tuto situaci zlepšit, protože předškolní příprava má svůj význam a výrazně může zvýšit úspěšnost budoucích školáků. A především zabývat se otázkou jak motivovat rodiče romských dětí, aby je do předškolních zařízení přihlásili a zlepšit jejich docházku. V současné době se tento problém jeví téměř jako neřešitelný a to i vzhledem k tomu, že nepomohlo ani zrušení poplatků v mateřských školách za děti v předškolním věku. Jako jediná myšlenka do budoucna jak zlepšit vzdělanost romských dětí mě napadají určité finanční bonusy a výhody pro rodiny, které se věnují vzdělávání svých dětí. Jedná se sice o pozitivní diskriminaci, ale jeví se mi to jaké jediné řešení jak zlepšit životní situaci Romů a tato investice by se mohla do budoucna vyplatit.

Seznam použitých zdrojů

- BALABÁNOVÁ, H. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Praha: MENT, 1995.
- BALVÍN, Jaroslav. *Romové a etika multikulturní výchovy*. Ústí nad Labem : Hnutí R, 1999. ISBN 80-902149-4-0.
- BALVÍN, Jaroslav. *Romové a pedagogika*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. ISBN 80-902461-3-3.
- BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2005. ISBN 80-86031-48-9
- BALVÍN, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Praha: Hnutí R, 1996.
- DAVIDOVÁ, E. *Cesty Romů – Romano drom 1945 – 1990*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1995. ISBN 80-7067-533-8.
- GRIMMOVÁ, H.; SCHÖLER, H.; MIKULAJOVÁ, M. *Heidelberský test vývoje řeči H-S-E-T, Příručka*. Brno: Psychodiagnostika, s. r. o. 1997.
- HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.
- HELMS, W. *Lépe motivovat – méně se rozčilovat*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-087-1.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras - Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0496-6.
- KAMIŠ, K. *Čeština a romština v českých zemích*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1999. ISBN 80-7044-251-4.
- KLINDOVÁ, L.; BRONIŠOVÁ, E.; KOLLÁRIK, K. *Pedagogická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 216 s. ISBN 14-340-74.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: GRADA, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0497-4.

OHNESORG, K. *O mluvním vývoji dítěte*. Praha: Jednota českých filologů, 1948.

PLICHTOVÁ, J. Bilingvismus a etnická identita. Teoretické a výzkumné studie. Praha: *Československá psychologie*, 1991, roč. 35, č. 2, s. 99-107. ISSN 0009-062X.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme, jde o to jak*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-410-9.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.

ŠEBKOVÁ, H. *Jazyková situace Romů a jejich vývoj*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN

ŠIŠKOVÁ, T. *Specifika romského chování a komunikace*. In *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071786489.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0277-0

ŠVARCOVÁ, I. *Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika*. Praha: MŠMT, 1998.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VERECKÁ, N. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy*. Praha: NLN, 2002. ISBN 80-7106-474-2.

ŽLNAYOVÁ, E. *Pojmový svět žáků prvního ročníku základních škol z hlediska romštiny*. Praha: MENT, 1995

<http://www.romove.cz> (online), citováno 18. 11. 2008

<http://www.komplanbruntal.cz> (online), citováno 23. 1. 2009

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník pro romské rodiče

Příloha č. 2 Záznamový arch H-S-E-T

Příloha č. 3 Alternativní vzdělávací program pro romské žáky ve zvláštních školách

Dotazník pro romské rodiče

Vážení rodiče,
jsem studentkou 3. ročníku speciální pedagogiky na Technické univerzitě v Liberci. Píši bakalářskou práci na téma „Připravenost romských dětí na školu“. V tomto dotazníku bych chtěla zjistit jazykové prostředí těchto dětí a jejich předškolní přípravu. Proto Vás tímto žádám o jeho vyplnění. Údaje, které od Vás získám, budou anonymně zpracovány a použity pouze do mé bakalářské práce.
Za vyplnění dotazníku Vám předem velmi děkuji.

1. otázka

Jaké nejvyšší vzdělání jste dosáhl/a?

- a) základní
- b) vyučení
- c) střední
- d) vyšší odborné
- e) vysokoškolské

2. otázka

Jakým jazykem doma mluvíte?

- a) česky
- b) romsky
- c) česky i romsky
- d) jiný jazyk

3. otázka

Umíte romsky?

- a) ano (mluvím i rozumím)
- b) částečně (rozumím, ale nemluví)
- c) ne

4. otázka

Jaký jazyk považujete za svůj mateřský?

- a) češtinu

- b) romštinu
- c) jiný jazyk

5. otázka

Jaké předškolní zařízení Vaše dítě navštěvuje?

- a) mateřskou školu
- b) přípravný ročník
- c) jiné zařízení
- d) žádné

6. otázka

Myslíte si, že předškolní příprava může ovlivnit další vzdělávání Vašich dětí?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

7. otázka

Jaké vzdělání chcete, aby dosáhly Vaše děti?

- a) základní
- b) vyučení
- c) střední
- d) vyšší

Výsledky testování

| Subtest | VS | IS | PS | AM | AD | KS | SB | WF | BK | BF | VN | ER | TG | |
|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------------------|
| Hrubé skóre | | | | | | | | | | | | | | Součet T-hodnot |
| T-hodnota | | | | | | | | | | | | | | : 13 = |
| Percentil | | | | | | | | | | | | | | Celková T-hodnota |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|----|
| 74 | | | | | | | | | | | | | | 74 |
| 72 | | | | | | | | | | | | | | 72 |
| 70 | | | | | | | | | | | | | | 70 |
| 68 | | | | | | | | | | | | | | 68 |
| 66 | | | | | | | | | | | | | | 66 |
| 64 | | | | | | | | | | | | | | 64 |
| 62 | | | | | | | | | | | | | | 62 |
| 60 | | | | | | | | | | | | | | 60 |
| 58 | | | | | | | | | | | | | | 58 |
| 56 | | | | | | | | | | | | | | 56 |
| 54 | | | | | | | | | | | | | | 54 |
| 52 | | | | | | | | | | | | | | 52 |
| 50 | | | | | | | | | | | | | | 50 |
| 48 | | | | | | | | | | | | | | 48 |
| 46 | | | | | | | | | | | | | | 46 |
| 44 | | | | | | | | | | | | | | 44 |
| 42 | | | | | | | | | | | | | | 42 |
| 40 | | | | | | | | | | | | | | 40 |
| 38 | | | | | | | | | | | | | | 38 |
| 36 | | | | | | | | | | | | | | 36 |
| 34 | | | | | | | | | | | | | | 34 |
| 32 | | | | | | | | | | | | | | 32 |
| 30 | | | | | | | | | | | | | | 30 |
| 28 | | | | | | | | | | | | | | 28 |
| 26 | | | | | | | | | | | | | | 26 |
| 24 | | | | | | | | | | | | | | 24 |
| 22 | | | | | | | | | | | | | | 22 |
| 20 | | | | | | | | | | | | | | 20 |
| 18 | | | | | | | | | | | | | | 18 |
| 16 | | | | | | | | | | | | | | 16 |

Poznámky: